

Ville Vuorio

AIKUISOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET KORKEAKOULUN TÄYDENNYSKOULUTUSTEN VAIKUTUKSISTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Ville Vuorio: Aikuisopiskelijoiden käsitykset korkeakoulun täydennyskoulutusten vaikutuksista
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelma
Helmikuu 2019

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää täydennyskoulutuksiin osallistuneiden aikuisopiskelijoiden käsityksiä koulutusten vaikutuksista. Tutkimuksessa selvitettiin, miten työelämässä työskentelevät ammatillaiset käsittivät täydennyskoulutusten mahdollisuuksia itsensä ja työyhteisöjensä kehittämiseen.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sitä määrittää fenomenografinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten käsityksiä aineistolähtöisesti. Tutkimukseen sisällytettiin aineistolähtöisen otteen lisäksi teorialähtöinen sisällönanalyysi, jonka viitekehyksenä toimi koulutuksen vaikutusten arvioimiseen suunniteltu arviointimalli. Aineisto- ja teorialähtöisten analyysimenetelmien avulla oli tarkoitus saavuttaa analyysitriangulaatio, joka mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun. Tutkimuksen primaariaineisto koostuu viidestä teemahaastattelusta, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimus sijoittui entisen Tampereen teknillisen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen asiakkaisiin ja aineisto hankittiin ennen Tampereen uuden korkeakouluuyhteisön perustamista. Haastateltavat työskentelivät erilaisissa asiantuntijatehtävissä ympäri Suomea. Tutkittavat valikoituivat teemahaastatteluja edeltäneen kyselyn perusteella, jossa täydennyskoulutuksiin osallistuneet ilmaisivat halukkuutensa haastatteluun osallistumiseen.

Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä ja aineistolähtöisellä fenomenografialla. Tutkimuksen analyysin tulokset painottuivat jälkimmäiseen analyysimenetelmään. Teorialähtöinen analyysi jätettiin alustavalle pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyn tasolle, jossa tarkasteltiin täydennyskoulutusten osallistujien muutos- ja vaikutuskokemusten sijoittumista koulutusten vaikuttavuuden arviointimallin tarjoamaan analyysirunkoon. Fenomenografisella analyysillä tuotettiin kaksi kuvauskategoriaa, jotka ovat tutkimuksen päätulokset. Kategoriat kuvaavat vastakkaisia asenneilmiöpiirejä sekä arvomaailmoja, jotka vaikuttavat yksilöiden täydennyskoulutukselle antamissa merkityksissä, oppimisprosesseissa ja työelämässä. Tutkimus osoitti, että työelämässä työntekijän ja työyhteisön kehittymiseen ja kehittämiseen vaikuttavat lyhyen aikavälin hyödyn ja pitkäaikaisten vaikutusten asenteet, jotka eivät rajoitu pelkästään täydennyskoulutuksen osallistujaan, vaan ulottuvat koulutuksen järjestäjistä esimiehiin ja muihin työtovereihin. Lyhyen aikavälin hyödyn keskeisimmiksi ominaispiirteiksi nousivat tiedon tarjoama välitön hyöty, reaktiivisuus työelämän ongelmiin, organisaation johdon lyhytnäköisyys henkilöstön kehityksen suhteen ja koulutuksella rahastaminen. Pitkäaikaisten vaikutusten tärkeimpinä piirteinä ovat proaktiivinen suhtautuminen tulevaisuuden haasteisiin, organisaation ylhäältä johdettu strategia, organisaation muutoksen mahdollisuus, koulutuksen järjestäjän ja kouluttajan vastuullisuus ja vaikutusten seuranta.

Täydennyskoulutusten tarkoitukset näyttäytyvät niille asetettujen tavoitteiden kautta. Tavoitteet voivat tähdätä välittömään työelämässä esiintyvän oppimistarpeen tyydyttämiseen tai pitkäaikaisen kehityksen aikaansaamiseen. Yksittäiset työntekijät, työyhteisöt ja organisaation johto voivat kukin tahoillaan nähdä koulutuksen eri tavoin, joten asenneilmiöpiirit ja arvomaailmat voivat esiintyä yhtäaikaaisesti ja mahdollisesti toimia esteinä toisilleen. Täydennyskoulutuksissa nähtiin olevan potentiaalia, jota ei hyödynnetä. Osallistujien mukaan vaikutusten seurantaa olisi mahdollista hyödyntää enemmän.

Tutkimus osoitti, että omien alojensa ammattitaitoisten aikuisopiskelijoiden käsityksissä täydennyskoulutus näyttäytyy tärkeänä osana työntekijän tiedon ja osaamisen kehittämistä. Koulutuksella on mahdollisuuksia edesauttaa muutoksia myös osallistujan työorganisaatiossa. Koulutuksen järjestäjät ja osallistajat eivät yksin kuitenkaan pysty läpiviemään muutosta, vaan yhteisön muiden jäsenten ja esimiesten täytyy olla myös sitoutuneita muutoksen aikaansaamiseen. Muuten opitun soveltaminen jää kokonaan yksilön vastuulle.

Avainsanat: täydennyskoulutus, aikuisopiskelijoiden käsitykset, koulutuksen vaikutukset, fenomenografia, teorialähtöinen sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	3
2	ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA KORKEAKOULUJEN TÄYDENNYSKOULUTUS.....	5
2.1	ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA KORKEAKOULUJEN MUUTTUVA ROOLI	5
2.2	NON-FORMAALI KOULUTUS OSAAMISEN JA TYÖYHTEISÖN TUkena.....	8
2.3	KOULUTUKSEN ARVIOINNIN JA VAIKUTTAVUUDEN NÄKÖKULMAT	11
3	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	19
3.1	KIRKPATRICKIN NELIVAIHEMALLI KOULUTUKSEN ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA.....	19
3.2	AIKUISEN OPPIMINEN JA MUUTOS TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA	22
3.3	OPPIVASTA YKSILÖSTÄ OPPIVAAN TYÖYHTEISÖÖN.....	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA	30
4.1	TUTKIELMAN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	30
4.2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA KOHTEENA OLEVAT TÄYDENNYSKOULUTUS-OHJELMAT	31
4.2.1	<i>Muutosjohtaminen</i>	<i>33</i>
4.2.2	<i>Johtamisviestintä</i>	<i>34</i>
4.2.3	<i>Data ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä</i>	<i>35</i>
4.3	TUTKIMUKSEN AINEISTOT	36
4.3.1	<i>Laadullinen kyselytutkimus.....</i>	<i>36</i>
4.3.2	<i>Teemahaastattelut</i>	<i>38</i>
4.4	LAADULLINEN TUTKIMUS JA TEORIA- JA AINEISTOLÄHTÖINEN TUTKIMUSOTE	41
4.4.1	<i>Teorialähtöinen sisällönanalyysi.....</i>	<i>42</i>
4.4.2	<i>Fenomenografia.....</i>	<i>43</i>
4.5	HAASTATTELUAINEISTON FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI.....	46
4.5.1	<i>Fenomenografisen analyysin vaiheet.....</i>	<i>46</i>
4.5.2	<i>Kuvauskategorioiden muodostaminen</i>	<i>48</i>
4.6	TUTKIMUKSEN ANALYYSIN ETENEMINEN.....	49
5	TULOKSET	50
5.1	OPPIMIS- JA MUUTOSVAIKUTUKSET SUHTEUTETTUNA KOULUTUKSEN ARVIOINTIMALLIIN	51
5.2	KÄSITYKSET TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA JA KOULUTUKSEN VAIKUTUKSISTA	55
5.3	TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KÄSITYKSISTÄ SYNTYNEET KUVAUSKATEGORIAT - LYHYEN AIKAVÄLIN HYÖTY JA PITKÄAIKAISET VAIKUTUKSET	75
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	79
6.1	VAIKUTUS, KASVU JA KEHITYS – ARVIOINTIA JA KÄSITYKSIÄ.....	79
6.2	TYÖELÄMÄÄ PALVELEVA VAI TÄYDENTÄVÄ KOULUTUS?	86
6.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	89
6.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	91
7	LÄHTEET	92
8	LIITTEET	99

1 JOHDANTO

Elinikäinen oppiminen on tullut pysyväksi osaksi työelämää globalisaation ja kansallisen kilpailukyvyn vaikutuksesta. Työelämän vaatimukset ovat kasvaneet, kun yksittäisen työntekijän tietoja ja taitoja on jatkuvasti ylläpidettävä esimerkiksi uuden tutkimustiedon tai ajankohtaisen teknologisen innovaation valossa. Haasteiden kohtaaminen ja haasteisiin vastaaminen on mahdollista nähdä yksilön, työyhteisön ja organisaation tasoista käsin, jotka taas ovat vahvasti yhteydessä organisatoriseen ja kansalliseen kilpailukykyyn sekä globaaleihin markkinoihin.

Globalisaatio on vaikuttanut tiedon ja taidon määrään ja laatuun, kun kilpailua käydään kotimaisten markkinoiden lisäksi yhä enenevässä määrin myös kansainvälisillä markkinoilla. Tämä on luonut sekä tarpeita että paineita yritysten henkilöstön kouluttamiselle. Paineet asettuvat korkeakoulujen ja muiden toimijoiden järjestämiin aikuis- ja täydennyskoulutuksiin. Yritykset ovat resurssiansa ansiosta usein päättävässä asemassa kouluttajiin nähden, joten ne pystyvät sanelemaan kunkin koulutuksen tarpeellisuuden ja tärkeyden itselleen. Huotari (2007, 257) nostaa esiin aikuiskoulutuksen kysyntälähtöisyyden sekä yksityisten että julkisten koulutuksen järjestäjien osalta. Tikkamäki (2006, 222) korostaa työorganisaatioiden muutosprosesseja ja muutoksen pakkoa, joka tulee organisaatioiden ulkopuolelta. Organisaatioiden odotetaan vastaavan ympäristön vaatimuksiin, oli kyse sitten asiakkaista, työntekijöistä tai markkinoista.

Innovaatioiden tuottaminen on läpäissyt työelämän ja koulutuksen kulttuureja. Korkeakoulujen on seurattava, luotava ja ylläpidettävä edellytyksiä innovatiivisina pidettyjen oppiaineiden ja koulutusohjelmien kukoistamiselle. (Ward 2012, 129-31.) Innovaatioita ei synny, eikä innovaatioita osata hyödyntää, ellei yksilön oppimista tueta. Avoimien oppimISRatkaisujen kehittäminen on liitetty koulutuspiireissä tilanteisiin, jotka ovat entistä enemmän saavutettavissa, jos koulutusta ja kouluttautumisen mahdollisuuksia lisätään joustavasti ja vastataan opiskelijoiden tarpeisiin. Formaalin koulutuksen nähdään reagoivan liian hitaasti nopeatahtisen työelämän haasteisiin, eikä se pysty vastaamaan uusiin tarpeisiin riittävän nopealla tahdilla. Näin ollen osaamista pyritään kehittämään non-formaalin koulutuksen ja oppimisen piirissä, johon korkeakoulujen järjestämät täydennyskoulutukset sijoittuvat. Koulutuksiin kohdistuu paineita

täyttää lupaus osaamisen ja taitotiedon päivittämisestä, joten koulutusten vaikuttavuutta ja hyötyä arvioidaan työelämän kontekstista jatkuvasti. Voidaan sanoa, että valta on niillä, jotka kontrolloivat kasvatusprosessia ja sen sisältöjä. Teollisuudella on mahdollisuus sanella mitä työntekijöiden pitäisi oppia (Jarvis 2010, 23). Tämä valta on nähtävissä sekä formaalissa että non-formaalissa koulutuksessa, joissa työelämälähtöisyys on korostunut.

Tampereella sijaitsevat korkeakoulut yhdistyivät Tampereen yliopistoksi ja muodostivat Tampereen ammattikorkeakoulun kanssa alkuvuodesta 2019 uuden korkeakouluyhteisön, jonka myötä myös täydennyskoulutusten järjestäminen koordinoitiin korkeakoulujen kesken (Tampereen korkeakouluyhteisö 2019). Ennen tätä yhdistymistä Tampereen yliopisto, Tampereen teknillinen yliopisto ja Tampereen ammattikorkeakoulu järjestivät sekä yksin että yhteistyössä toistensa kanssa erilaisia täydennyskoulutuksia, jotka tähtäsivät tutkinnon jälkeisen osaamisen kehittämiseen.

Yleisesti tarkasteltuna koulutuksille asetetaan erilaisia tavoitteita. Osaamisen kehittäminen täydennyskoulutuksen kautta vaihtelee erilaisten työelämässä esiintyvien haasteiden kohtaamisesta oman ammattitaidon kehittämiseen. Muita tavoitteita edustavat esimerkiksi työttömille suunnatut täydennyskoulutukset, joissa koulutukseen osallistujat tavoittelevat legitimizeettä ja itselleen uusille työmarkkinoille pääsyä ja työllistymistä (kts. esim. Mikkonen 1995). Yksittäiselle täydennyskoulutukselle voidaan asettaa monia tavoitteita ja osallistujilla voi olla monenlaisista eri lähtökohdista nousseita tarpeita, perusteita ja motivaatioita osallistua koulutukseen. Oman osaamisen kehittämisen kautta saatetaan pyrkiä myös työyhteisön tai organisaation kehittämiseen, minkä olen valinnut tämän tutkielman lähtökohdaksi. Rajaan tämän tavoitteen kontekstissa tutkimukseni kolmeen eri täydennyskoulutusohjelmaan, jotka ovat Muutosjohtaminen -, Johtamisviestintä - sekä Data ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä - koulutukset. Kaikki kolme koulutusta järjestettiin Tampereen teknillisen yliopiston täydennyskoulutuskeskus Edutechissä.

Tutkimuksen aiheena on korkeakoulun täydennyskoulutuksiin osallistuneiden aikuisopiskelijoiden käsitykset koulutuksesta sekä sen vaikutuksista ja merkityksistä. Tehtäväni on selvittää osallistujien subjektiivisten kokemusten kautta syntyneitä käsityksiä koulutuksen vaikutuksista työntekijän ja työyhteisön tai organisaation kehittymisessä. Käytän termejä aikuisopiskelija ja täydennyskoulutuksen osallistuja kuvaamaan oppijaa, joka on suorittanut formaalin koulutuksen tai tutkinnon, ja joka on työelämässä, mutta on hakeutunut täydennyskoulutukseen joko omasta tai organisaationsa tahdosta.

2 ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA KORKEAKOULUJEN TÄYDENNYSKOULUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aihepiiriä käsittelevää kirjallisuutta sekä aiempia tutkimuksia.

2.1 ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA KORKEAKOULUJEN MUUTTUVA ROOLI

1990-luvun puolivälissä elinikäinen oppiminen nousi kasvatuksen ja koulutuksen diskurssissa esille. Siinä missä elinikäisen kasvatuksen käsitteessä oli yhteisöllinen, opettajan ja kasvattajan roolin vastuuta korostava viite, elinikäinen oppiminen nostaa puolestaan keskiöön yksilönäkökulman, joka korostaa yksilön vastuuta oppimisessa. (Jarvis 2010.) Elinikäisen oppimisen korostumiseen ovat vaikuttaneet kansalliset ja kansainväliset koulutuspoliittiset kehityskulut. Globalisaatio ja teknologian kehittyminen ovat muokanneet ja muokkaavat edelleen sitä, mitä ihmisen on osattava ja opittava pärjätäkseen työelämässä. Globalisaatiossa on kyse lähtökohtaisesti erilaisista kompleksisista, moniulotteisista ja toisiinsa kytkeytyvistä prosesseista, joiden vaikutuksesta yhteiskuntien sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset suhteet irtautuvat aiemmista kansallisvaltioiden määrittämistä rajoista. (Ferguson & Mansbach 2012, 25-28; Mundy ym. 2016.)

Elinikäinen oppiminen ja sen diskurssi nähdään ensisijaisesti ajavan kansallista etua (Tulkki & Honkanen 1998; Hyyppä 1998) ja se pyritään näkemään välttämättömyytenä (Silvennoinen 1998). Silvennoinen & Tulkki (1998a) näkevät eurooppalaisessa elinikäisen oppimisen julistuksessa kuvan kansalaisesta työvoimana ja paremmin hyödynnettävissä olevana resurssina, jota ei ole hyödynnetty oikein ennen elinikäisen oppimisen käyttöönottoa. Niille, joista nähdään olevan kaikista eniten hyötyä, kanavoidaan koulutustarjonnan antama etuasema. Lisäksi jatkuva kouluttaminen ja elinikäinen oppiminen esitetään eräänlaisena välttämättömyytenä tai jopa pakkona, jos yksilö ei halua jäädä muusta yhteiskunnasta jälkeen (Silvennoinen & Tulkki 1998b, 196). Näkökulma heijastelee Edwardsin (1993) kansallisen kilpailukyvyn, työelämän ja koulutuksen mahdollisuuksien tarkastelua post-fordistisesta näkökulmasta.

Tiedon luonteen muuttuminen työelämässä johti 70- ja 80-lukujen taitteessa uusliberalististen yhteiskuntapolitiikan kentällä siihen, että aiemmin toisistaan erillisinä nähdyt politiikka, yliopistot ja talous alettiin nähdä yhteen kietoutuneina. Tämä on tänä päivänä nähtävissä innovaatiojärjestelmien ja yliopistouudistusten muodossa. Yliopistojen tuottaman tiedon tarpeellisuus nähtiin uudesta näkökulmasta, joten uusi diskursiivinen kehys vaati tietoprosesseja ja -rooleja osallistumaan tietoyhteiskunnan ja -talouden rakentamiseen. (Ward 2012, 138.)

Elinikäisen oppimisen näkökulmat ja työelämän lisääntyneet haasteet ovat vaatineet suomalaisilta korkeakouluilta muuntautumiskykyä vastaamaan formaalin koulutuksen ja kurssien kautta arjen haasteisiin. Tätä voidaan kutsua koulutuksen kaupallistumiseksi. Kotimaiset korkeakoulut ovat siirtyneet tutkintotavoitteisesta koulutuksen tarjoamisesta myös yhä enemmän aikuiskoulutusmarkkinoille täydennyskoulutusta tarjoavina instituutioina. Korkeakoulujen sosiaalisena tehtävänä ei ole enää kouluttaa eliittiä, vaan kouluttaa ammattitaitoisia asiantuntijoita työmarkkinoille. Yhteiskunnalliset odotukset ja tarpeet ohjaavat korkeakouluja vastaamaan uusiin haasteisiin. Ongelmiksi muodostuvat, kuinka tuottaa koulutuksia, jotka ovat ajankohtaisia ja edistävät työelämän kehittymistä, ja kuinka työelämän tarpeet saadaan käännettyä opetukseen koulutusinstituutioissa. Erilaiset yhteiskunnalliset sidosryhmät seuraavat koulutusten tuotantoprosesseja, joten suomalaisten korkeakoulukouluorganisaatioiden ja yhteiskunnan toimijoiden väliset suhteet ovat kaukana tuottavuuden yksinkertaisista panoksen ja tuotoksen suhteista. (Välimaa, Tynjälä & Boulton-Lewis 2006.)

Kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna korkeakoulut ovat saaneet kokea muutoksia asenteissa, toimintakulttuureissa ja diskursseissa koskien korkeakoulujen rooleja ja suhteita ulkopuolisiin, pääasiassa yritysmaailman toimijoihin nähden. Amerikkalaisissa korkeakouluinstituutioissa on omaksuttu tutkimustiedon avulla tuotettavien koulutus- ja sovellutustuotteiden kehittäminen, markkinoiminen ja myyminen, joiden on tarkoitus tuoda tuloja instituutioille. Kehityskulkuun kuuluu yhteistyö ulkopuolisten toimijoiden kanssa ja kapitalistisena tietotuotantolaitoksena toimiminen. Voidaankin selkeästi nähdä korkeakoulujen roolien muuttuneen pelkistä verkostotoimijoista itsenäisiksi kapitalistisiksi yrityksiksi. Tietoyrityksiksi muuntuneet korkeakoulut tarvitsevat managerialistista osaamista tiedollisessa tuotannossaan ja uusien tulojen hallitsemisessa, joita syntyy, kun tietoa siirretään markkinoille. Tällaisten manageriammattilaisten työtä voidaan kuvailla yliopiston lyhyen aikavälin taloudellisten etujen ajamisena. Näiden korkeakouluyritysten tarjoamaan yhteiskunnalliseen hyötyyn liittyvään diskurssiin on syytä kiinnittää huomiota. Yleisellä tasolla mainittu, epäspesifi ja kaikkia kokonaisvaltaisesti hyödyttävä

”yhteiskunnallinen hyöty” saattaa useasti tarkoittaa ainoastaan isojen paikallisten ja globaalien yritysten kokemaa hyötyä. Korkeakoulujen koulutustuotteiden kannalta on hyvä esittää kysymyksiä siitä, kuka käyttää tietoa, mitä tarkoitusta varten, kuka siitä hyötyy, ja kenen intresseistä on kyse. (Rhoades & Slaughter 2006.)

Kotimaiset yliopistot ovat saaneet kokea 90-luvulta lähtien isoja rakenteellisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet jopa yliopistojen perusprosesseihin asti. Tuloksellisuuden korostuminen rahoitusmalleissa on vaikuttanut muun muassa tutkimusaiheiden valintaan. Tieteen tekeminen nähdään osana kansallista innovaatioiden tuotantojärjestelmää, joten korkeakouluilta odotetaan järjestelmän vaatimaa panosta. (Pekkola ym. 2012.) Korkeakoulujärjestelmämme on läpikäynyt muutoksia sisäisten prosessien lisäksi myös yliopistojen ulkopuolisiin toimijoihin suhtautumisessa. Opetusministeriö kielsi 80-luvulla tutkimusyhteistyön yliopistojen ja yritysten välillä, koska sen nähtiin haittaavan vapaan tutkimuksen tekemistä. Mutta nykyisessä, juurikin 90-luvulta peräisin olevassa ilmapiirissä, kannustetaan ajatusta yliopistojen tuottaman tiedon hyödyntämisestä etenkin teollisuuden ja uusien tuotteiden kehittämiseen. Esimerkiksi Tekes ja Sitra tukevat erilaisia korkeakoulujen ja teollisuuden välisiä innovaatioyhteistyöprojekteja. Muuttuneet rahoitusmallit ja tiukentuneet budjetit pakottavat yliopistot toimimaan omaksi parhaakseen ja etsimään uusia tapoja tulojensa kasvattamiseen panostamalla yhteistyöhön ja jalostamalla tiedostaan yhteistyöverkkoaan hyödyttäviä innovaatioita. (Välimaa 2006.)

On helppo nähdä yliopistojen muuttuvaa roolia sekä osana globaalia että paikallista yrityskulttuuria, joissa täydennyskoulutukset on muotoiltu yhdeksi aikuiskasvatuksen osa-alueeksi tarjoten ratkaisupotentiaalia kansallisen kilpailukyvyn haasteisiin. Työelämä tarvitsee täydennyskoulutusten sisältöjä elinikäisen oppimisen näkökulmasta. On tärkeä muistaa, että yritysmaailman ja yliopistojen välinen suhde ja yhteistyön mahdollisuudet eivät ole aina olleet nykyisellä tasolla. Aikuiskoulutuksen ja työelämän välinen suhde on havaittavissa tutkimuskirjallisuudessa. Tutkimuksissa on käsitelty muun muassa opetuksen vaikuttavuutta oppimisen siirtovaikutuksen näkökulmasta (Foley & Kaiser 2013), käytännön sovellutusta hyötyajattelun näkökulmasta (Roessger 2017) ja yksilön näkökulmia muun muassa motivaatiosta kouluttautumiseen aikuisiällä (Scanlon 2008). Kriittisempää teoreettista tutkimusta edustaa aikuiskoulutuksen tarkastelu minän teknologian ja foucaultlaisen valtateorian näkökulmista (Tennant 1998). Lisäksi tutkimuksissa on pyritty tarkastelemaan elinikäisen oppimisen hyötyjä yksilön ja organisaation näkökulmista käsin, missä tutkittiin yksilön reflektiota ja opittujen toimintatapojen toteutumista työssä (McManus 2011). Täydennyskoulutuksia ja niiden

ongelmakohtia työelämän kannalta on käsitelty tutkimuksissa jo 70-luvulta asti (mm. Apps 1979). Nämä erilaiset tutkimusnäkökulmat piirtävät kriittisen kuvan aikuis- ja täydennyskoulutuksen tutkimuksesta, mutta tutkimukset linkittyvät pääosin työelämään joko koulutuksen tai yksilön kautta.

Kriittisesti tarkasteltuna elinikäisessä oppimisessa yksilön oletetaan olevan yksin vastuussa omasta menestyksestään tai menestymättömyydestään, koska jokainen yksilö on vastuussa oman osaamisen kehittämisestä. Yksilön vastuullisuuden näkökulman korostuminen on mahdollista nähdä henkilökohtaisen elinikäisen oppimisen näkökulmasta. (Silvennoinen & Tulkki 1998a, 10.) Kun kaikki tarkastelu suoritetaan yksilötasolla, on helppo jättää huomiotta laajemmat työelämän tai yhteiskunnan kontekstit ja kehityskulut. Vastuu siirtyy ja sitä kautta saadaan vapaus. Elinikäisen oppimisen ja kapitalismin logiikka on mahdollista nähdä toisiinsa kietoutuneina myöhäismodernin subjektin halun koordinoinnissa. Elinikäisen oppimisen ideologia ja työelämä luovat erityisen teknologisen kehityksen nimissä mielikuvia jatkuvista uudelleen kouluttautumisen tarpeista, joihin nähden yksilön työmarkkinakelpoisuus näyttäytyy jatkuvasti vajavaisena. Elinikäisen oppimisen valmiudet ovat olemassa näiden vajeiden täyttämiseksi. Koska ei voida tietää mitä taitoja ja kykyjä huomisen yhteiskunnassa vaaditaan, kyseessä on itseään ruokkiva dialoginen prosessi ja päättymätön kehä. (Saari 2016.) Tämän takia on tärkeää esittää kysymyksiä siitä mikä on tulevaisuudessa korkeakoulujen rooli yksilön, yhteiskunnan ja globaalin näkökulmista. Minkä periaatteen perusteella koulutusinstituutiot tekevät päätöksiään? Korostuuko eurooppalaisessa tai pohjoismaisessa viitekehyksessä työelämä ja kilpailukyky amerikkalaisen esimerkin mukaisesti yhä enemmän, vai annetaanko tilaa myös valinnoille, joiden arvoa ei voida nähdä hyötyajattelun periaatteiden kautta? Muokkaako markkinaperustainen ajattelu entisestään pohjoismaalaisen koulutuksen lähtökohtia niin, että tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tavoitteet unohdetaan täysin?

2.2 NON-FORMAALI KOULUTUS OSAAMISEN JA TYÖYHTEISÖN TUKENA

Kouluttautuminen, uuden tiedon hankinta ja itsensä kehittäminen esitetään tärkeinä, jopa pakollisina, prosesseina, mikäli suomalaista yhteiskuntaa halutaan kehittää ja ylläpitää korkean teknologian yhteiskuntana. Ammattitaitoa ja osaamista on pakko ylläpitää erilaisten täydennys- ja uudelleen koulutusten avulla. (Valtonen 1997, 17.) Työntekijät voivat myös yrittää selvittää uuden talouden haasteista itsenäisesti. Heidän on mahdollista pyrkiä selvittämään mitä tietoja ja taitoja

uusi talous ja työelämä vaativat. Itseopiskelu tarjolla olevien oppaiden tai moninaisten verkkomateriaalien ja -yhteisöjen avustuksella on yksi ratkaisu (kts. esim. Shaugnessy 2015). Non-formaalin koulutuksen roolia nykyajan työelämässä on tärkeä pohtia, koska koulutustuotteiden tuottaminen on osa työelämän haasteisiin vastaamista.

Non-formaali koulutus (Rogers 2004, Jarvis 2010) on tutkintoon suuntaavan formaalin opetuksen ja arjessa tapahtuvan informaalin oppimisen ulkopuolelle viety kokonaisuus. 2000-luvun alun non-formaalin koulutuskentässä mielikuvat vaihtelivat vahvasti. Toisaalta non-formaali koulutus nähtiin vapauttavana, koska se on formaalin ja perinteisen opetuksen ulkopuolella. Toisaalta se näyttäytyi myös ei-haluttavana, koska se ei kuulunut formaalin, tutkinnollisen pätevyyden tarjoavan opetuksen piiriin. Perinteinen formaali opetus nähtiin vahvasti tavoittelemisen arvoisena, perinteisenä osaamisen kartuttamisen ja osaamisen kreditoinnin muotona. (Rogers 2004, 4.) Non-formaali näyttäytyy perinteiseen koulutukseen verrattuna vapaamuotoisemmin laadittavan toteutuksensa vuoksi varteenotettavana vaihtoehtona yritysten henkilöstöresurssien kehittämisen työkaluna. Pyrkimyksenä on koulutuksen avulla saada työntekijöiden täysi potentiaali hyödynnettyä ja otettua käyttöön. (Jarvis 2010, 52.)

Non-formaaliin koulutuskenttään kuuluvat täydennyskoulutukset voidaan nähdä formaaliin verrattuna avoimempina oppimis- ja opiskeluympäristöinä, joissa on mahdollista liikkua tiettyjen joustavuusulottuvuuksien rajoissa. Nämä ulottuvuudet auttavat määrittämään täydennyskoulutuksen suorittamisen tapoja ja mahdollisuuksia. Niitä ovat aika (sovitut kokoontumiset vai vapaus ajasta), paikka (paikka sidonnaisuus vai joustavuus), oppisisällöt (ennalta määrätty, valikoidut tai räätälöidyt), yhteistoiminnallisuus (ryhmäpohjaisuus vai yksilöllinen opiskelu), saavutettavuus (opiskelijavalinta vai avoin kaikille), opiskelutahti (ennalta vai itse määrätty), välineet ja menetelmät (yksi tai useita), työelämäyhteys (puuttuu, harjoittelu tai projektipohjainen) ja toteutustapa (kausi, projekti vai itseopiskelu). (Manninen 1996). Rajojen ja rajoitteiden erilaisten mahdollisuuksien näkeminen aikuisoppijan näkökulmasta voidaan ajatella olevan yksi tekijä, joka selittää mahdollisuuksia nähdä täydennyskoulutukset vastauksena työelämän haasteisiin; suunnitelmissa on mahdollisuudet joustaviin ja räätälöityihin koulutusratkaisuihin, joissa on helppo nähdä potentiaalia positiivisen yksilökehityksen aikaansaamiseksi ja uuden tiedon vaikuttavalle oppimiselle.

Edwards (1998, 181) haluaa käyttää oppijakeskeisyyteen, yksilölliseen oppimistarpeeseen ja itseohjautuvaan oppimiseen liittyvän terminologian sijaan fordismin ja post-fordismin kehityskulkuja paljastavaa diskurssia. Diskurssit ovat osa sosiaalisen todellisuutemme

voimarakenteiden ylläpitoa. Fordismi ja post-fordismi liittyvät elinikäisen oppimisen työelämäkontekstin hyötyajatteluun. Tästä näkökulmasta yhteisiä piirteitä, jotka esitetään väistämättömänä osana tulevaisuutta, ovat hyvin koulutettu työvoima, joka kykenee vastaanottamaan uutta tietoa ja siirtämään taitojaan taloudellisten vaatimusten muuttuessa, kuluttajan valinta, taloudellinen muutos ja transformaatio. Tämä on eräänlainen ekologisen darwinismin muoto, johon ihmisiä pyydetään sopeutumaan ja jota vaaditaan tukemaan. Korkeasti koulutettujen työntekijöiden kokemus esitetään tavoiteltavana normina, vaikka he edustavat työntekijöiden vähemmistöä. Tällöin keskeisenä kehityskulkuna on, että työelämässä menestyminen vyörytetään yksilön harteille avoimien oppimismahdollisuuksien muodossa, jolloin menestymättömyyden nähdään olevan yksilön omien taitojen tai taitamattomuuden varassa. (Edwards 1998, 184.)

Tietoyhteiskunta vaatii uudelleen koulutettua työvoimaa, joka hallitsee tietopohjaiset työtehtävät. Koulutusorganisaatioiden yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa auttaa tällaisiin koulutustarpeisiin vastaamisessa. Työntekijöiden täytyy oppia uusia taitoja, jotta he pysyvät muuttuvassa työelämässä mukana. Talouden muutosten myötä alemman tasojen tehtävät vähenevät, kun tietotyö kasvaa. (Braverman 2013.) Puhuessaan tietoyhteiskunnasta Viren ja Vähämäki (2015) käyttävät termiä tietokykykapitalismi, joka on käänös ranskankielisestä termistä ”*capitalisme cognitif*”, kognitiivinen kapitalismi. Tietokykykapitalismin tutkimuksessa korostetaan tiedon, tieteiden ja oppimisen keskeistä roolia taloudellisen arvon synnyssä. Esille nostetaan nykykapitalismin pyrkimyksiä ottaa haltuun ihmisen kyvyt luoda merkityksiä, symboleita ja uusia maailmoja. Kyse ei ole tiedon merkityksen kasvusta varallisuuden tuotannossa, vaan elementaarisen tiedon tuottamisen ja merkityksenluomisen asettamisessa pääoman arvonnäkökulmaan. Tietokykykapitalismin tarkastelussa uuden tiedon ja erilaisten innovatiivisten tuotteiden voidaan nähdä olevan peräisin moniulotteisista yhdistelmistä, kuten työntekijäkollektiivien yhteistoiminnan aidosti sosiaalisesta, yksilöiden erityisiin ominaisuuksiin palautumattomasta ulottuvuudesta, verkostoista ja laajemmin koko yhteiskunnan kehityksestä. Tällöin palkkausta mietittäessä, kun työntekijän yksilöllinen suoritus ei erotu ja palkkaa on hankala kohdentaa, palkkatyöläinen muuttuu puolittain itsenäiseksi yrittäjätyöntekijäksi, jolloin Viren ja Vähämäki (2015, 31) näkevät palkkatyön hajoavan. Palkkatyöläinen muuttuu inhimilliseksi pääomaksi, jonka arvo tunnustetaan tuottajana ja tietynlaisena ”minäyrittäjänä” jatkuvissa koulutusinvestoinneissa.

Työelämän kehityskulut heijastuvat non-formaaleihin henkilöstö- ja täydennyskoulutuksiin. Aiemmin työelämässä tavaran tuottaminen ja sen sisältämä lisäarvo, joka on syntynyt työvoiman tuotantokapasiteetista, ovat olleet ihmisen persoonallisuuden ja kehollisuuden ulkopuolella. Uuden työn perustana on kuitenkin sekä yksilön potentiaali että yleinen osaaminen. Kapitalistinen tuotanto ja pääoma edellyttävät aina omalle arvonlisäykselle jotain uutta ja vielä valloittamatonta, sille kokonaan alistumatonta potentiaalia. Nyt vapaa-aika ja koulutus ovat saamassa tämän roolin loppumattomien potentiaalien tuottajina. Koulutuksen potentiaali näyttäytyy etenkin uudelleen koulutuksen kontekstissa, joka on nopeasti käyttöön otettavissa mihin tahansa työelämän tarpeeseen. Työhön ja koulutukseen yhdistyessään potentiaalit tulevat samalla yhteiskunnallisen pääoman kontrollin kohteiksi entistä persoonallisemmilla tasoilla. Kehityskulut ovat suuntautuneet kohti persoonallisesti kehittyviä ja kehittäviä kvalifikaatioita. Toisaalta samaan aikaan ristiriitaisesti uusliberalistisessa koulutusajattelussa korostuu tehostuva kontrollointi yksilöllisten kyvykkyyksien ohjailun ja laskennan muodoissa. (Pasanen 2015, 80.)

Tutkimuskirjallisuuden katsauksessa yhtenä haasteena on täydennyskoulutukseen liittyvä moninainen termistö. Moni tutkija ymmärtää ja määrittelee erilaisia prosesseja ja aikuiskoulutuksen osa-alueita eri tavoin. Non-formaali koulutus saatetaan nähdä olevan määritelty tai rajattu liian epäselvästi, jolloin se pyritään jättämään kokonaan käsittelemättä tai pois tarkastelusta (esim. Vaherva 1998, 157). Kehitysmaiden koulutusohjelmien parissa työskennellyt Rogers (2004, 6) näkee ongelman sijaitsevan koulutusten löyhässä tai vajavaisessa määrittelyssä. Koulutusten järjestäjät eivät välttämättä edes tiedä tai tunnista, mitä he non-formaalilla koulutuksella tarkoittavat.

Täydennyskoulutuksia ei järjestetä tyhjiössä. Taustakirjallisuudeksi poimitun kapitalismin ja tietokykykapitalismin kriittisen tarkastelun on tarkoitus antaa pohja tutkimuskohteen kontekstille; täydennyskoulutusohjelmiin osallistuneiden aikuisopiskelijoiden käsityksille. Koulutusten taustalla vaikuttavien kehityskulkujen tiedostaminen on ensisijaisen tärkeää, koska käsityksistä saadaan paljastettua työelämädiskurssin kriittisen tarkastelun valossa yksittäisiä työntekijöitä laajempia kulttuurisia kehityskulkuja.

2.3 KOULUTUKSEN ARVIOINNIN JA VAIKUTTAVUUDEN NÄKÖKULMAT

Koulutuksen arviointi eli evaluaatio pyrkii kehittämään ja tehostamaan koulutuksen toimintoja. Erilaiset koulutusarviointiprojektit, sekä formaalin että non-formaalin koulutuksen piirissä, pyrkivät

selvittämään ja vastaamaan kysymykseen, siitä, kannattaako koulutus järjestää ja kuinka sitä voidaan kehittää (esim. Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; Puttonen 1996; Valtonen 1997). Arviointi on myös laadunvarmistusta, jolloin koulutusten arviointi tarkoittaa myös koulutusten kehittämistyötä. Arvioinnin tulokset ja niiden sovellettavuus riippuvat arviointikriteereistä ja siitä millaista tietoa halutaan (Puttonen 1996, 28-29).

Arviointi on työkalu, jolla on mahdollista saada tai lisätä ymmärrystä arvioitavasta kohteesta. Arvioinnin kautta saatu tieto sisältää myös näkökulmia siitä, miten ja mihin arvioinnin kohdetta voidaan käyttää. (Lundgren 2002.) Arviointi perustuu arvон antamiseen, mikä tarkoittaa, että prosessissa ovat aina läsnä kysymykset siitä, mikä on hyvää, pahaa, oikeaa tai väärää. Prosessissa on mukana vähintään arvioinnin kohde ja arvioija, mutta usein myös arvioinnin tilaaja, joka vastaa prosessin kuluista ja on resurssiensa puolesta tärkeä vallankäyttäjä. Arviointiin ja arvioinnin tuloksiin vaikuttaa käytetyt menetelmät ja kriteerit, joita tulee harkita huolella, jotta samasta kohteesta toteutettuja arviointeja voidaan luotettavasti vertailla toisiinsa. Tuloksia, joita on mahdollista käyttää eri sidosryhmien tai yleisön toimesta, voidaan itsessään tarkastella erilaisten eettisten toimintatapojen ja näkökulmien kautta, koska arviointi ei ole eettisistä riskeistä vapaata toimintaa. Lisäksi on muistettava, että arviointi ei itsessään ole pyyteetöntä työskentelyä totuuden ja oikean tiedon selvittämiseksi ja julki saattamiseksi. (Atjonen 2015, 18.)

Koulutuksen kehittämisessä olennaisia vaiheita ovat kokeilut, toimivuuden testaukset ja arviointi. Nämä juontavat juurensa John Deweyn ja Alice Chipman Deweyn vuonna 1896 perustamaan kokeilukouluun. Kokeilukoulussa olennaista olivat huolellisesti suunnitellut koulutuskokeilut ja niiden arviointi. Arviointi onkin nykypäivänä väline rationaalisten valintojen tekemiseen ja käytännön tiedon saamiseen. Käytännön kokemuksista saatua tietoa pystytään hyödyntämään kehitysprosessissa. 1900-luvun aikana pohjoismainen koulutus ja työ kietoutuivat entistä enemmän yhteen, koska työtä tekevän palkka määrittyi koulutuksen mukaan. Koulutuksen järjestäminen vaati resursseja, koska se asetettiin kansalaisten ulottuville, mikä johti koulutuksen tuloksien arvioinnin tarpeeseen. (Lundgren 2002, 194.) Perinteiset, luonnontieteistä opitut arviointikäytänteet ja -käytännöt, kuten numeeriset eli kvantitatiiviset tiedonkeruut, puolueettomuus ja tarkat päättelysäännöt, ovat olleet läsnä monien erilaisten arviointikohteiden ja -ilmiöiden tiedon tuottamisessa. Nämä käytännöt ovat kuitenkin jo vuosikymmenien ajan saaneet kritiikkiä siitä, miten hyvin ne ovat soveltuneet erilaisten ihmistieteellisten arviointien käytänteiksi. Monimutkaisten sosiaalisten ilmiöiden tarkastelua ja aukotonta päättelyä on haastavaa toteuttaa.

Samoin myös erilaisten kausaliitteettien havaitseminen ja vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa. (Atjonen 2015, 20.)

Puttonen (1996, 31) näkee olennaisena koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arvioinnissa sen, että saadaan pätevää ja tarkoituksenmukaista tietoa. Näin koulutuksen arvioinnin ydinkysymys on, ovatko koulutettavat oppineet ne valmiudet, joita koulutuksessa on pyritty välittämään ja tuottamaan. Tämä on mahdollista nähdä tärkeänä kysymyksenä yksilölle, mutta myös koulutusorganisaatiolle ja koko yhteiskunnalle. Myös Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2006) näkevät arvioinnin tärkeänä osana koulutuksen jatkuvuuden turvaamista ja kehittämisen työkaluna, jota heidän mukaansa hyödynnetään usein liian vähän tai täysin väärin. Atjonen (2015, 21) on samaa mieltä: arvioinnin näkökulmasta yleisenä ongelma on, ettei erilaisten arviointien tuloksia hyödynnetä tarpeeksi, vaikka tarkastelemalla tehtyä ja toteutettua on mahdollista löytää kehitettävää.

Koulutuksen laatu näyttäytyy pitkällä aikavälillä vaikuttavuutena, eli voidaan pyrkiä tarkkailemaan mitä muutosta koulutuksella on saatu aikaan. Jos muutos on huomattavissa ja toivotun suuntaista, koulutuksen laatu on todennäköisesti ollut hyvä. Pidemmän aikavälin tarkastelussa tätä on kuitenkin todella haasteellista todentaa, koska silloin joudutaan huomioimaan monia eri muuttujia, etenkin jos koulutus ei kohdistu konkreettisiin taitoihin. (Clarkson 1995, 82.) Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä koulutuksen ja kehittämisen toimenpiteillä, opetuksella ja ohjauksella saadaan aikaan. Kun toimenpiteet ja toiminnot ovat vaikuttavia ja tehokkaita, ne ovat myös tuloksellisia. (Puttonen 1996, 16.) Koulutuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulmasta voidaan kuitenkin kysyä, ketkä oikeasti hyötyvät koulutuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista. Valtonen (1997, 17) näkee yhteiskunnan tasolla ainakin formaalilla koulutuksella olevan keskeinen rooli ja tehtävä sivistyneiden kansalaisten, työvoiman ja kvalifikaatioiden tuottajana, vaikkakaan koulutuksen sivistävät vaikutukset eivät ole havaittavissa kuin vasta pitkän aikavälin tarkastelussa.

Tehokkuus ja vaikuttavuus ovat keskeisiä käsitteitä koulutus- ja kehittämishankkeiden arvioinnissa ja tutkimuksessa koulutus määritellään vaikuttavaksi silloin, kun yksilön tai yhteisön kehitymis- tai oppimistavoitteet on saavutettu hyvin. Puttonen (1996) avaakin Bagnallin esittämät koulutuksen vaikuttavuuden (*educational effectiveness*) maksimoinnin ja koulutuksen tehokkuuden (*educational efficiency*) maksimoinnin käsitteet. Koulutuksen vaikuttavuuden maksimointi edellyttää tavoiteltujen koulutustuotosten erittelyä päämäärinä ja tavoitteina. Koulutuksen seurausten käsittely tulisi toteuttaa siten, että se maksimoi haluttujen päämäärien saavuttamisen.

Viimeisenä tulisi koulutuksen ja sen säilyttämisen oppimisen arviointi. Toisin sanoen on tärkeää selvittää, mitkä halutut päämäärät ovat toteutuneet todellisina koulutuksellisinä tuotoksina tai näiden tuotosten seurauksina. Koulutuksen tehokkuuden maksimointi edellyttää, että kaikki koulutuksen toiminnot on ohjattu saavuttamaan halutut erityistavoitteet. Muihin kuin haluttuihin tavoitteisiin johtavat toiminnot on minimoitava. Koulutusta arvioidaan sen mukaan, mitkä halutut tavoitteet on saavutettu koulutuksen toimintojen tuloksena ja eritellään kaikki koulutuksen kustannukset, jolloin koulutuksen onnistumista tarkastellaan koulutuskustannusten suhteessa haluttuihin tavoitteisiin. Koulutuksen onnistuminen voi merkitä joko laskettujen kustannusten pienentämistä tai haluttujen tavoitteiden saavuttamista. (Puttonen 1996, 16-17.) Vaikuttavuuskäsitteistön pääkäsitteiden määritelmät saattavat vaihdella tutkimuksesta riippuen. Ymmärrys vaikuttavuuskäsitteistön merkityksestä vaihtelee tieteen- ja hallinnonaloista riippuen. Käsitteitä saatetaan käyttää eri konteksteissa ja yhteyksissä, mistä johtuen niiden käyttö ei ole aina täsmällistä ja tarkoin rajattua. (Valtonen 1997, 14.)

Arviointiprosessien kehityskuluista on käytetty erilaisia metaforia. Guba ja Lincoln (1989) käyttävät sukupolvimetaforaa koulusaavutustutkimusten ja evaluaationäkemyksen jäsentämiseen, ja he ovat onnistuneet nimeämään neljä eri arviointisukupolvea. Vedung (2010) sen sijaan käyttää historiallisista kehityksistä arviointiaaltojen metaforaa: aaltoliike antaa mielikuvan ajankulusta, jossa aallot ovat jatkuvassa liikkeessä. Edellisten aaltojen vaikutus on nähtävissä rantahiekan kerrostumia tarkastellessa: aallot pyyhkäisevät rannalle ja vetäytyvät uusien aaltojen tieltä jättäen kuitenkin rannan sedimentteihin omat jälkensä.

Guban ja Lincolnin (1989, 26) ensimmäisessä sukupolvessa painottuu kvantitatiivinen ajattelu ja behavioristinen käsitys opetuksesta ja oppimisesta. Tällöin arvioinnissa keskitytään siihen mitä oppija osaa ja miten hyvin opetettu aihe toistetaan, eikä opitun soveltamiseen tai laatuun. Ensimmäisen sukupolven näkemyksessä hyvistä tuloksista palkitaan, minkä lisäksi opetuksen ja arvioinnin välinen vuoropuhelu on olennaista. Vedung (2010, 265) näkee ensimmäisen arviointiaallon sijoittuvan 50- ja 60-luvuille, jolloin tiedelähtöinen arviointiajattelu (*science-driven wave*) vakiinnutti asemansa julkishallinnon parissa, koska sitä haluttiin rationaalistaa ja selkiyttää insinööritieteiden keinoin.

Toisen sukupolven evaluaationäkemys on tavoitelähestymistapa. Arvioinnin tehtävänä on selvittää, onko koulutus saavuttanut sille asetetut päämäärät. Arvioinnin kohteena ei ole yksittäinen opiskelija, vaan organisaatio ja opetusohjelmien tavoitteet. (Guba & Lincoln 1989, 27.) Tavoitelähestymistavan arvioinnissa ongelmaksi nousevat koulutusten tavoitteet ja niiden

asettaminen. Miten voidaan tavoittaa sekä yksittäisen opiskelijan että yhteiskunnan kannalta oleelliset tavoitteet? Minkälaisia arvoja tavoitteissa on ja kenellä on oikeus määrittää tavoitteet? Ongelmallisuutta lisää se, että tavoitteita ei ole itsessään tutkittu, vaan tutkimus on kohdistunut oppimisen ja koulutuksen kontekstiin, tuloksiin ja prosessiin sekä vaikutuksiin. (Valtonen 1997, 12.)

Toisena arviointiaaltoa seurasi 70-luvulla dialoginen arviointiaalto (*dialog-oriented wave*), joka halusi jättää tiedelähtöisen arvioinnin tiukan koeasetelmallisen arviointiprosessin ja lisätä osallistavuutta arviointiprosessissa. Arviointikohteen eri sidosryhmien näkökulmien kuuleminen toimi arvioinnin lähtökohtana. Tästä syystä dialogista arviointia kutsuttiin myös demokraattiseksi arvioinniksi. (Vedung 2010, 268.)

Kolmannessa sukupolvessa evaluaatioon nousivat esille erilaisten arvolauselmien antaminen arvioitavasta kohteesta, minkä lisäksi tehokkuus- ja vaikuttavuustutkimukset alkoivat nousta talouden ja rahan myötä tärkeiksi koulutuksen arviointinäkökulmiksi. Enää koulutuksessa ei pelkästään arvioitu, että onko tavoitteet saavutettu, vaan myös arvioinnin vastuulle tulivat, miten tehokkaasti tavoitteet saavutettiin ja pystyykö toimintaa muuttamaan taloudellisesti kestävämpään suuntaan. (Guba & Lincoln 1989, 31.) Myös Vedungin (2010, 270) tarkastelussa seuraava arviointiaalto, uusliberalistinen arviointiajattelu (*neo-liberal wave*), siirsi arviointia kohti tehokkuus- ja markkinavoimaista arviointinäkökulmaa. Arviointikohteilta alettiin vaatia tuottavuutta ja tuloksellisuutta, joten edellisen aallon osallistujalähtöisyys väistyi asiakaslähtöisyyden tieltä ja prosessien arvioinnin ja kehittämisen sijaan keskityttiin tulosajatteluun ja -keskeisyyteen.

Guban ja Lincolnin (1989, 40-41) nimittämässä neljännen sukupolven evaluaatiomallissa, jota kutsutaan osallistuvaksi evaluaatioksi (*responsive evaluation*), yksilö on nostettu yhdeksi arviointia suorittavaksi osapuoleksi. Mallin evaluaatioprosessissa mukana arvioinnissa olisivat yksilön lisäksi arvioitavan toiminnan sidosryhmien jäsenistä koostuva joukko. Arviointi tapahtuisi arvopluralismin kautta, eli kaikki eri toimijat ja henkilöt pystyisivät jakamaan omat toiveet, odotukset, huolet ja vaatimukset arvioinnin suhteen ja kaikki erilaiset näkökannat hyväksyttäisiin arviointiin mukaan. Koulutusta kehitettäisiin eri mielipiteet ja näkemykset huomioiden. Näistä lähtökohdista pyrittäisiin arviointiprosessin kautta muokkaamaan kaikkia osapuolia tyydyttävä uusi koulutus. Guban ja Lincolnin (1989) neljäs sukupolvi muistuttaa dialogista arviointiaaltoja.

Arviointiaalloista neljäs ja toistaiseksi viimeisin aalto on 1990-luvun lopussa syntynyt ja 2000-luvun alussa levinnyt näyttöaalto (*evidence wave*), jota myös kutsutaan tietoon perustuvaksi aalloksi. Näyttöaalto perustuu tietoon, joka saadaan toteutetuista arviointi-interventioista. Arvioinnissa halutaan tietää tarkkaan, että mikä toimii ja ei toimi. Prosessien, toimintojen tai

erilaisten interventtioiden arvioinnissa korostuvat tällöin vaikuttavuus, tavoitteiden saavuttaminen ja numeerisesti todennettavat näytöt ja viimeisin aalto voidaan myös nähdä ensimmäisen aallon esittelemän kokeellisuuden paluiksi. (Vedung 2010.)

TAULUKKO 1. Arviointisukupolvet ja -aallot

Arviointisukupolvet (Guba & Lincoln 1989)	Arviointiaallot (Vedung 2010)
Ensimmäinen sukupolvi – kvantitatiivinen ajattelu, behavioristinen käsitys oppimisesta	1. Tiedelähtöinen arviointiaalto – arvioinnin rationaalistaminen insinööritieteiden arviointimalleilla
Toinen sukupolvi – tavoitelähestymistapa eli onko koulutus saavuttanut sille asetetut tavoitteet	2. Dialoginen arviointiaalto – osallistujien ja muiden sidosryhmien demokraattinen kuuleminen arvioinnissa
Kolmas sukupolvi – arvolauselmät, tehokkuuden ja vaikuttavuuden korostuminen arvioinnissa	3. Uusliberalistinen arviointiaalto – tehokkuus ja markkinavoimaisuus arvioinnissa, asiakaslähtöisyys ja tuloskeskeisyys
Neljäs sukupolvi – osallistuva evaluaatio, arvopluralismi arvioinnissa	4. Näyttöaalto – tietoon perustuva arviointi, tavoitteiden saavuttaminen,

Uusliberalistinen, tieteellinen ja näyttöön perustuva arviointi ovat pääosin läsnä moderneissa arvioinnin käytännöissä. Kuitenkin on huomattava, että myös demokraattisuuteen tai dialogisuuteen tähtääviä arviointikäytänteitä hyödynnetään tuloksellisuuteen tai tarkkaan numeeriseen tietoon pyrkiviä arviointiprosesseja tasapainottavasti. Esimerkiksi Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2006, 3-15) esittelevät koulutuksen rakentamiseen keskittyvissä näkökulmissa koulutuksen valmistelutyötä ja korostavat, että vaikuttavan koulutuksen tulisi olla mietitty loppuun asti. Tavoitteiden asettamisesta he esittävät muun muassa, että organisaatiossa tulisi tehdä kattava tarpeiden ja tavoitteiden selvitys, eli kaikki pääsevät yhdessä pohtimaan koulutuksen perusteita ja olemaan mukana koulutusprosessin rakentumisessa. Tällöin koulutuksen tavoitteiden näkökulmaan asetettu dialogisuus heijastuu myös arviointiin, jos demokraattisen toiminnan kautta asetetut tavoitteet sisällytetään evaluaatioprosessiin. Varsinaisten arviointityökalujen osalta esimerkiksi Atjonen (2015, 219) on kehittävän arvioinnin kautta mukana dialogisuuden ja demokraattisuuden sekä arviointikohteiden moninaisuuden huomioimisen ja laadullisten tiedonkeruumenetelmien

lisäämisessä ja arviointikohteiden esineellistävän kohtelun eettisten ongelmien huomioimisessa arviointitoiminnassa. Huotari (2007, 279) toisaalta kritisoi demokraattisuuden kääntyvän arvioinnissa romantisoiduksi näkemykseksi arviointiprosessista ja siihen osallistumisesta, minkä lisäksi hän kyseenalaistaa osallistujien toteuttaman arvioinnin pohjan: onko arviointi pätevää, jos se on tehty osallistujien näkökulmasta?

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus voisi yksilön näkökulmasta keskittyä yksilön elämänsä näkökulmaan, eli yksilön koulutustarpeiden ja niiden realisoitumisen, toiveiden, tavoitteiden, valintojen ja päätösten kautta. Koulutuksen vaikuttavuutta voisi tarkastella kuinka oppija kokee koulutuksen palvelleen yksilön kehitystä ja missä määrin koulutus on lisännyt valmiuksia toimia tai selviytyä työtehtävistä ja työelämän haasteista, joita varten oppija koulutettiin. (Valtonen 1997, 16-17.)

Pahin mahdollinen tilanne arviointiprosessin ja siihen käytettyjen resurssien näkökulmasta on se, että arviointidokumentaatio tuotetaan ainoastaan joksikin toteavaksi asiakirjaksi, joka jää pölyttymään organisaation arkistoon ilman, että sitä hyödynnetään. Kehittämisen ja toiminnan parantamisen tulisi Atjosen (2015, 21) mukaan motivoida arviointiprosessia alusta loppuun saakka. Mikään inhimillinen toiminta ei ole niin täydellistä, etteikö huolella suoritettu arviointi voisi antaa siihen kehittäviä näkökulmia, joiden avulla toimintaa pystyttäisiin perustellusti kehittämään, parantamaan tai muuttamaan. Pelkästään toteavaan raportointiin tyytyminen ei riitä nykyisessä kilpailuilmapiiriin läpäisemässä maailmassa millään alalla.

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus on ollut Suomessa koulutukselle annettuun merkittävyyteen nähden suhteellisen vähäistä ja ei-systemaattista (Valtonen 1997). Koulutusten vaikutuksia ja vaikuttavuutta on tutkittu Suomessa erilaisissa koulutusten, kuten avoimen yliopiston tai kesäyliopiston koulutusten, arviointitutkimuksissa (esim. MALU 1996; Välimaa, Jalkanen & Piesanen 2002). Täydennys- ja aikuiskoulutuksiin kohdistuneet vaikuttavuustutkimukset ovat käsitelleet koulutusten vaikuttavuutta osallistujien työllistymiseen (Kinnunen & Mikkonen 1995; Manninen 2001). Kotimaisten tutkimusten joukosta osallistujien näkökulmiin, käsityksiin ja merkityksiin kohdentuvia tutkimuksia löysin ainoastaan akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuuden tutkimuksesta (Manninen 1996), jossa tutkimuksen pääpaino oli täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden tarkastelussa työttömien tai työttömyysuhan alla olevien työtilanteen parantamisessa. Täydennyskoulutusten työssäkäyvien aikuisopiskelijoiden kokemuksia tai käsityksiä koulutusten vaikuttavuudesta ei ole tutkittu suoraan, pois lukien opinnäytetyöt. Tämä saattaa johtua siitä, että kokemusten ja käsitysten laadullinen

tarkastelu on toissijaista määrällisin menetelmien toteutettuihin vaikuttavuuden tutkimuksiin ja arviointeihin. Toisaalta työvoimakoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa yhtenä dimensiona oli yksilön oma arviointi koulutuksesta (Manninen 1996, 37).

Kansainvälisessä koulutuksen arviointikirjallisuudessa usein mainittu Donald Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) kehittämä nelivaihemalli ei varsinaisesti ota suoraa kantaa vaikuttavuuden termistöön, jota olen edellä avannut. Kirkpatrickin nelivaihemallin kautta pystytään tavoiteorientoituneissa henkilöstö- tai täydennyskoulutuksissa näkemään vaikuttavuus tarpeiden selvittämisen ja niihin vastaamisen kautta. Vaikuttavan koulutuksen piirteenä nähdään se, että koulutus onnistuu täyttämään asetetut tavoitteet. Vaikuttavaksi havaitaan myös, jos koulutukseen osallistuneet henkilöt ovat tyytyväisiä, he ovat oppineet koulutuksen myötä uusia tietoja ja taitoja, heidän käyttäytymisensä muuttuu ja koulutus tuottaa tuloksia työorganisaatiolle. Kirkpatrickin (emt.) mallista toisaalta puuttuu yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulma, koska tarkastelu rajoittuu yksilöön ja tämän työympäristöön, joka kohdistaa koulutukseen osallistujaa ja koulutuksen järjestäjää kohtaan odotuksia tuloksellisuuden näkökulmasta. Esittelen Kirkpatrickin (emt.) nelivaihemallia vielä tarkemmin seuraavassa luvussa.

3 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 KIRKPATRICKIN NELIVAIHEMALLI KOULUTUKSEN ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA

Käytän Donald Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) alun perin 50-luvulla lanseeraamia ja sittemmin päivitettyjä koulutusohjelmien arviointikriteereitä tutkimuksen teorialähtöisen sisällönanalyysin lähtökohtana. Tarkoitukseni on kiinnittää analyysiprosessi olemassa olevaan vaikutuksien ja vaikuttavuuden tarkastelumalliin ennen aineistolähtöiseen analyysiin siirtymistä. Tämä tutkimus ei ole arviointitutkimus, vaikkakin sen teoreettisena viitekehyksenä toimivat koulutuksen arviointikriteerit.

Arviointikriteereissä on neljä tasoa, joiden kautta voidaan arvioida koulutusta ja sen vaikutuksia osallistujiin ja työyhteisöön. Kirkpatrickin nelivaihemallin tarkoituksena on auttaa koulutuksen järjestäjää kehittämään tulevia koulutuksia, joten tästä syystä arviointikriteereissä on sisällytetty koulutuksen vaikuttavuuden ja osallistujien tyytyväisyyden arviointi. Kirkpatrickin nelivaihemallin arvioinnin neljä tasoa ovat:

- 1) koulutuksen välittömät reaktiot osallistujissa (*reaction*),
- 2) koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen (*learning*),
- 3) koulutuksen tuottama muutos käyttäytymisessä (*behaviour*) ja
- 4) työkäyttäytymisen muutoksen vaikutukset organisaation tulokseen (*results*).

(Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.)

Jokaisella arvioinnin tasolla on omat funktionsa ja vaiheensa koulutusten arvioinnissa. Ensimmäisessä tasossa tarkastellaan, kuinka osallistujat suhtautuvat tai reagoivat koulutukseen. Toisin sanoen voidaan puhua myös asiakastyytyväisyydestä. Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2006) painottavat ensimmäistä tasoa, koska siitä on paljon apua koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Toisessa tasossa on tarkoituksena tarkastella, mitä uutta osallistujat oppivat koulutuksen myötä. Opittu voi tarkoittaa uutta tietoa, taitoa tai asennetta. Kolmannessa tasossa tarkastellaan muutoksia osallistujien käyttäytymisessä, jotka ovat seurausta koulutukseen osallistumisesta ja koulutuksessa opitun sisäistämisestä. Tämän tason kriteerinä on, että kahdessa alemmassa tasossa

täytyy tapahtua positiivisia muutoksia, jotta muutos käyttäytymisessä olisi mahdollista. Ensimmäisessä tasossa (reaktio) oppijan täytyy olla asennoitunut koulutukseen positiivisesti. Tämän kriteerin lisäksi Kirkpatrick nimeää neljä olosuhdetta, joiden tulee täyttyä kolmannessa tasossa:

- a) osallistujalla täytyy olla halu muuttua,
- b) osallistujan täytyy tietää mitä tehdä ja kuinka tehdä se,
- c) osallistujalla täytyy olla oikea ilmapiiri työpaikalla ja
- d) osallistujan muutos täytyy palkita (joko sisäisesti tai ulkoisesti).

Ensimmäiset kaksi olosuhdetta on mahdollista toteuttaa koulutuksen avulla, mutta kaksi viimeistä ovat työpaikasta ja osallistujasta itsestään kiinni, joten kouluttaja pystyy vaikuttamaan niihin vain välillisesti. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23.)

Viimeisessä arvioinnin tasossa pyritään selvittämään koulutuksen vaikutuksia organisaation tulokseen. Tason tarkoituksena on tavoittaa lopullinen hyöty koulutukseen osallistumisesta. Neljännen tason mittareina voivat toimia joko puhtaasti tiedolliset tai taidolliset prosessit, koska joidenkin koulutusten tavoitteet on mahdollista asettaa selkeille funktioille, jotka osallistujan tulee koulutuksen loppuun mennessä hallita. Tavoitteet voivat tosin olla myös abstrakteja, vaikeasti mitattavia tai todennettavia prosesseja, kuten esimerkiksi asennemuutokset, muutoksen johtaminen tai viestintä organisaation sisällä. Vaikka koulutukselle olisi asetettu abstraktit ja vaikeasti hahmotettavat tavoitteet, niin ideaalisinta olisi, että koulutus loppujen lopuksi vaikuttaisi positiivisesti työyhteisön mitattaviin ja aineellisiin tuloksiin, kuten tuottavuuden paranemiseen ja itse tuottoihin. Viimekädessä koulutuksen on tarkoitus parantaa työntekoa tai työympäristössä viihtymistä. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 21-26.)

Lyhyesti nelivaihemallin arvioinnista voidaan todeta, että jos kaksi ensimmäistä tasoa ovat havaittavissa koulutuksen jälkeen tehtyjen kyselyiden, haastatteluiden tai testien pohjalta, niin kyse on vain osallistujien tietojen tai taitojen kasvusta. Jos kaikki neljä tasoa ovat havaittavissa koulutusta arvioitaessa, niin on myös mahdollista nähdä koulutuksen vaikutuksia osallistujan kokonaisvaltaisesti muuttuneessa käytöksessä. Arviointi- ja kehittämisaskeleita on tekijöiden mielestä mahdollista soveltaa myös kaikenlaisiin muihin koulutuksiin, jopa akateemisiin kursseihin. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.)

Kuten edellisessä luvussa mainitsin, niin Kirkpatrick painottaa myös kurssien ja koulutusten valmistelevien töiden tärkeyttä. Valmistelutyön avulla on mahdollista aktivoida yritysten esimiestasoja ja ylin johto mukaan koulutuksen tarjoamaan muutokseen sekä motivoida

muutokseen sitoutumiseen. Ehdotuksena onkin, että jos vain mahdollista, niin organisaation johdolle olisi tärkeää esittää lyhennetty versio koulutuksesta. Tämän lisäksi järjestäjän tulisi kirjata johdolta saadut mielipiteet ja parannusehdotukset. Tällä tavoin on mahdollista saada koulutukselle oikeutus ja parempi sitoutuminen muutokseen koulutuksen kohderyhmän esimiehiltä. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 3-15.)

TAULUKKO 2. Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) nelivaihemallin arvioinnin tasot

1. taso – Reaktiot	Koulutuksen välittömät reaktiot osallistujissa
2. taso - Oppiminen	Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen
3. taso – Muutos käyttäytymisessä	Oppimisen myötä saavutettu muutos käyttäytymisessä
4. taso – Yrityksen tulos	Työkäyttäytymisen muutoksen vaikutukset organisaation tulokseen

Nelivaihemallin kolmatta tasoa voidaan pitää eräänlaisena arviointiprosesseista unohdettuna tasona. Ensimmäiset kaksi tasoa kiinnostavat ensisijaisesti kouluttajia ja neljäs taso kiinnostaa yrityksen johtajia. Muutos osallistujien käytöksessä -tasoa voidaan pitää kaikista tasoista kaikista kriittisimpänä, koska käytöksellä viedään eteenpäin ja toteutetaan strategiaa ja saavutetaan organisaation asettamia tavoitteita. Yrityksen johtavissa asemissa olevat henkilöt usein unohtavat oman vastuunsa käytöksen tukemisessa. Oletuksena on, että kouluttajat ovat vastuussa uusien toimintatapojen ja -mallien kouluttamisesta ja noudattamisesta. Tosiasiassa kouluttajat ovat koulutuksen päätyttyä ja osallistujan palatessa takaisin työympäristöön riippuvaisia työntekijän ja hänen esimiehensä toiminnasta. Ihmisluonnolle on ominaista palata vanhoihin ja totuttuihin toimintatapoihin, riippumatta siitä ovatko ne objektiivisesti tarkasteltuna järkeviä tai hyödyllisiä. Uuden käytöksen täytyy olla tuettua, jotta siitä ehtii muodostumaan luonnollinen ja totuttu toimintatapa. (Kirkpatrick 2006, 84-85.)

Arvioinnin tärkeyttä voidaan korostaa liiketoiminnan jatkuvuuden näkökulmasta. Koulutuksesta saadaan arvioinnin avulla tietoa, jolla voidaan oikeuttaa koulutusten olemassaolo ja saadaan ilmennettyä niiden tärkeys. Etenkin tapauksissa, joissa yritysten omat henkilöstökoulutukset on oikeutettava johdolle, arviointi on tärkeää, koska sillä saadaan näyttöä

koulutusten jatkamisen puolesta. Arviointidatalla on mahdollista tehdä päätöksiä, mitä koulutuksia kannattaa jatkaa ja mitä ei. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 16-20).

Kirkpatrickin nelivaihemallista (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) voidaan löytää myös ongelmia. Viimeisen ja neljännen vaiheen arvioimisen vaikeuden, koska koulutuksen tuomaa rahallista hyötyä, jota etenkin koulutettavan organisaation johtajat toivovat, on erittäin vaikea mitata. Organisaatiot eivät toimi kuplassa, vaan ovat osana monimutkaista markkinoiden läpäisemää yhteiskunnallista verkkoa, jossa erilaiset muuttujat ja tekijät vaikuttavat. Organisaation tuloksellisuuteen vaikuttavat niin monet seikat, että eri osatekijöitä on mahdotonta erotella tai sulkea arviointiprosessista kokonaan pois. Oletuksena voi vain olla, että koulutukseen osallistuneet omaksuvat tarjotut tiedot ja toimivat omissa työympäristöissään uusien periaatteiden mukaan, jolloin heidän käytöksensä muuttuu ja kehittyy toivottuun suuntaan, mikä näkyy tuloksissa. Joskus on mahdollista esittää varmuudella, että koulutus on tuottanut positiivista tulosta, joskus taas ei. Koulutuksen arvioinnin on lähdettävä sen tavoitteista. Jos organisaation johto voi luottaa koulutuksen osallistujien ammattitaitoon ja näkemykseen ja osallistujat itse ovat tyytyväisiä koulutuksen tarjontaan ja he uskovat koulutuksen olleen vaikuttava, niin miksei heidän näkökulmansa olisi uskottava vähintään tyytyväisyyden näkökulmasta. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 69.) Kirkpatrickin voi nähdä kannustavan nelivaihemallillaan keräämään osallistujien mielipiteitä koulutuksesta ja luottamaan heidän käsityksiinsä koulutuksen vaikutuksista.

3.2 AIKUISEN OPPIMINEN JA MUUTOS TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA

Tutkielmani nojaa tietyiltä osin pragmatismiin, konstruktivistiseen oppimisteoriaan ja transformatiiviseen oppimiseen. Haluan nostaa tarkasteluun aikuisopiskelijoiden kokemukset ja käsitykset koulutuksen vaikutuksista ja merkityksistä. Koulutuksille on asetettu tietyt sisällöt ja tavoitteet, mutta aikuisopiskelija on elinikäisen oppimisen näkökulmasta loppujen lopuksi aina itse vastuussa omasta oppimisestaan.

Pragmatistinen näkökulma on mielestäni tärkeä tiedostaa tutkielman kontekstissa, koska se on toiminut vaikuttimena täydennyskoulutusten käytännön järjestelyissä ja oppiaineen valinnassa. Lisäksi pragmaattinen lähestymistapa on nähtävissä monien täydennyskoulutusten hyötyajattelussa. Roessger (2017, 210) ottaakin pragmaattisen lähestymistavan teorian ja käytännön väliseen suhteeseen, jossa toimivuutta mitataan ensin tarkastelemalla yksilön

tavoitteita ja empiirisesti punnitaan kuinka hyvin käytäntö toteuttaa asetetut tavoitteet. Pragmatismien mukaisesti jokaisen teorian arvo tulee siitä, kuinka hyvin kyseistä teoriaa on sovellettu käytännössä ja toimiiko se tyydyttävällä tavalla (McDermid 2006). Yritysjohtajat haluavat nähdä arvoa investoinneilleen, koulutusten pitäisi olla vaikutuksiltaan positiivisia, mikä on yksi tärkeimmistä syistä koulutusten arviointien suorittamiselle (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006).

Konstruktivismissa jokainen oppija konstruoi eli rakentaa oman oppimisensa omista lähtökohdistaan ja omassa oppimiskontekstissaan, minkä takia oppimistilannetta ja -tulosta ei pystytä toistamaan uudestaan täysin samana uuden oppijan kanssa (Roessger 2017, 211). Konstruktivismissa on vahvasti läsnä opitun merkityksellistäminen (*meaning making*), joka korostuu myös Mezirowin (1991) transformatiivisen oppimisen teoriassa. Mezirowin teoria erottaa lapsuusiässä tapahtuvan formatiivisen ja aikuisiän transformatiivisen oppimisen. Transformatiivisen oppimisen keskiössä on oppija, joka itse konstruoi merkityksiä, joita hän peilaa aiempiin kokemuksiinsa. Selkeästi Mezirowin (1991, 5) ideaalina on aikuisoppija, joka pystyy reflektion avulla pääsemään yli kritiikittömästi omaksuttujen ajatustapojen, skeemojen ja käytäntöjen vääristämästä todellisuudesta. Tämä vapauttaa oppijan tarkastelemaan omia totuttuja toimintatapojaan ja muuttamaan niitä, jolloin tapahtuu yksilöä, hänen käytöstään ja ajatteluaan muuttavaa, transformatiivista oppimista.

Oppiminen tarkoittaa merkityksen käyttämistä, jonka oppija on konstruoinut, ohjaamaan sitä mitä ja miten ajattelee, tuntee tai tekee tilanteessa. Merkityksen avulla oppija pystyy käsittämään ja järjehtämään kokemuksiaan. Merkitys on tulkintaa. Merkitysten luomisen avulla ihmiset tulkitsevat tekojaan, ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Oppimisessa olemme yhteydessä tulkintojen kanssa, mutta niitä ohjaavat vanhat odotuksemme ja kokemuksemme. Transformatiivisessa oppimisessa tulkitsemme uudelleen vanhoja kokemuksia uusien odotuksien kautta, minkä avulla vanhat kokemukset saavat uusia merkityksiä ja näkökulmia. Mikäli oppimista ei tapahdu, eli uutta tulkintaa ei käytetä oppimistilanteen ulkopuolella, voidaan tällöin puhua ainoastaan ajattelusta. Uutta tulkintaa ja merkityksenantoa kokemukselle ei ole sisäistetty osaksi oppijan omaa toimintaa tai ajattelua. (Mezirow 1991, 11-12.)

Itsereflektion ja kriittisen reflektion roolia korostuvat merkitysten rakentamisessa. Emansipatorinen oppiminen on usein transformatiivista oppimista. Emansipatorisen oppimisen tavoitteena on yksilön näkemysten muuttaminen, jonka johdosta toimintatapojen muuttaminen on mahdollista, kun opitut toimintatavat kyseenalaistetaan. Dramaattinen yksilöllinen ja sosiaalinen muutos on saavutettavissa tällä tavoin, kun oppija tiedostaa psykologiset ja kulttuuriset oletukset,

jotka ovat vaikuttaneet erilaisten ulkoisten ja muuttumattomina nähtyjen voimien luomiseen. (Mezirow 1991.)

Transformatiivisen oppimisen teoriaa on myös kritisoitu. Jarvis (2010, 111) huomauttaa, että Mezirow näkee oppimisen ainoastaan kognitiivisessa kontekstissa, vaikkakin esimerkiksi tunteet ja aistit ovat myös kehittyneet kokemusten kautta. Lisäksi Mezirowin kulttuurikäsitys on homogeeninen verrattuna esimerkiksi Paulo Freiren (1972) emansipatoriseen, valtakulttuurin problematiikkaan ja siitä vapautumiseen keskittyvään oppimiseen (Jarvis 2010, 117).

Transformatiivisen oppimisen teoriapohjaa kriittisesti tarkastelevan Newmanin (2012; 2014) mielestä Mezirowin transformatiivisesta oppimisesta pitäisi käyttää termiä ”hyvä oppiminen” (*good learning*), koska käytetty termistö asettaa oppijalle riman aivan liian korkealle. Transformatiivinen oppiminen on liittynyt kiinteästi yksilön kokemaan muutokseen, vaikka tulisi myös tarkastella muutosta yhteiskunnan ja kulttuurin tasoilla. Newman (2012, 51) on koonnut yhdeksän näkökulmaa oppimiseen, jotka ovat instrumentaalinen, kommunikaatiivinen, affektiivinen, tulkinnallinen, essentiaalinen, kriittinen, poliittinen, intohimoinen, ja moraalinen näkökulma. Argumenttina on, että kaikkien teoreetikkojen ja kirjallisuuden käsittelemät eri näkökulmat ovat vain osa samaa ilmiötä, oppimista. Kun kaikki yhdeksän aspektia ovat läsnä, kuten transformatiivisen oppimisen tapauksessa on kyse, niin tällöin voidaan käyttää edellä mainittua termistöä ja puhua ”hyvästä oppimisesta”. Jarvis (2010, 114) tarkoittaa myös, että Mezirowin (1991) ideat kohdentavat oppimistapahtuman kokemusten reflektion lopputulokseksi, joten transformatiivisen oppimisen teoria on relevanttia sosialisointia ja non-formaalisen oppimisen tilanteiden ymmärtämisessä.

Newman (2012) kritisoi lisäksi myös transformatiivisen oppimisen nykyistä retoriikkaa, joka näyttäisi vertautuvan vahvasti hengellisyyteen ja hengelliseen kääntymiseen, jossa huonot ajattelutavat puhdistetaan mielestä ja yksilö kokee transformaation, uudeksi tulemisen kokemuksen. Newman (2012) korostaa kritiikissään myös oppimisen kontekstisidonnaisuutta, esimerkiksi työn suorittamisen näkökulmasta tietyn taidon oppiminen, esimerkiksi työntekijä oppii hitsaamaan tai työskentelemään erilaisissa fyysisissä tehtävissä. Tällaisessa oppimistilanteessa ei ole varsinaisesti aikaa tai tilaa Mezirowin mainostamalle ”syvälle itsereflektiolle”, mutta oppimista tapahtuu ja se on tärkeää työntekijän kontekstissa. Kritiikistään huolimatta Newman (2014, 353) on Mezirowin kanssa samoilla linjoilla transformatiivisessa oppimisessä keskeisesti esillä olevan opitun merkityksellistämisen (*meaning making*) kanssa: yksilölle itselleen on tärkeää konstruoida merkityksiä. Kasvattajien tarkoitus on auttaa oppijoita rakentamaan merkityksiä.

Transformatiivisen oppimisen kontekstissa voidaan puhua myös kehittävästä oppimisesta. Granott (1998, 31) kysyykin, että kun aikuiset oppivat, niin kehittyvätkö he, ja nostaa esiin vanhan dikotomian oppimisen ja kehittymisen välillä. Kehittävässä oppimisessa on nähtävissä Granottin (emt.) mukaan kolme attribuuttia; kasvutrendi, laadullinen uudelleenjärjestyminen ja oppijan itsensä porrastaminen kohti kehittyneempää tietoa. Kasvutrendi viittaa siihen kuinka kehittävässä oppimisessa on havaittavissa progressio kehittyneemmän tiedon tasoille. Laadullinen uudelleenjärjestäytyminen tarkoittaa kehittävän oppimisen läpikäymää uudelleenjärjestäytymistä, jossa oppijan laadullinen tieto-osaaminen uudelleenorganisoiu. Viimeisenä oppijan itsensä porrastama kehitys (*self-scaffolding*), jossa oppijalle kehittyy tietoa, joka tukee ohjaamattoman tiedon rakennuksen fasilitoidun oppimistilanteen ulkopuolella. Kehittävä oppiminen tarkoittaa myös sitä, että oppijalla on aktiivinen rooli oppimisprosessissa. Edellä mainitut attribuutit estävät oppimisen jäämistä pelkästään pinnalliseksi, unohdettavaksi tai pelkäksi ulkoa opituksi. (Granott 1998, 18.)

Käytännön syistä johtuen kaikki oppimisaktiviteetit eivät voi sisältää kehittävästä oppimisesta, mutta luodakseen merkityksellistä, nautinnollista ja haastavaa oppimista oppijoilla pitäisi olla jatkuvat mahdollisuudet tehdä oppimisesta kehittävästä edes osassa oppimiskokemuksistaan. Tämä saattaa vaatia kouluttajan tai opettajan roolin uudelleenmäärittelyä, koska vaikka oppijalle annetaan kontrollia omasta oppimisestaan, niin se ei poista kouluttajan vastuuta, jonka tulisi toimia fasilitaattorina, kehittävän oppimisen mahdollistajana. Kouluttaja-opettajan tulisi pystyä rakentamaan rikas ja monimuotoinen oppimistilanne, joka ohjaa oppijat rakentamaan kestävästä ja lujakestoista tietoa. Opitun tulisi vastata oppijan tarpeisiin ja haastaa oppijan osaamista kuitenkin ylikuormittamatta häntä. Tämän lisäksi kouluttajan rooliin kuuluisi itsensä kehittäminen myös koulutuksen jälkeen erilaisten tiedon rakentamisen rakenteiden ja mallien avulla. (Granott 1998.)

Mezirowin (1991) transformatiivista oppimista on kommentoinut myös Illeris (2018), joka erottelee kokonaisvaltaisen oppimisen mallissaan oppimisen prosessit toisaalta oppijan sisäisten psykologisten prosessien välillä ja oppijan ulkoisen ympäristön väliseksi kanssakäymiseksi. Tiivistetysti nämä ulkoiset ja sisäiset prosessit muodostavat konstruktivistisen oppimisen mallin. Illeris (emt., 13) erottelee neljä erilaista oppimistyyppiä, joita hän kuvailee mentaaleiksi skeemoiksi (*mental schemes*), joista yksi on transformatiivinen oppiminen. Muut kolme oppimistyyppiä ovat mekaaniseksi kuvailtu, lapsuudessa tapahtuvalle oppimiselle ominainen kumulatiivinen (*cumulative*) oppiminen, jossa oppija oppii itselleen täysin uutta, kun hänellä ei ole mitään aiemmin opittua skeemaa tai kokemusta, johon uuden opitun voisi liittää. Toinen oppimistyyppi on

assimilatiivinen (*assimilative*) oppiminen, joka on kaikista yleisin, ja siinä oppija yhdistelee uutta tietoa vanhaan. Akkomodatiivinen (*accommodative*) oppiminen on prosessi, jossa oppijalla on tietoperusta, mutta hän ei pysty suhteuttamaan uutta tietoa siihen, joten hänen on oppiakseen muutettava aiempaa skeemaa joko osittain tai kokonaan tai sovitettava uusi tieto siihen. Neljäs ja viimeinen oppimistyyppi on transformatiivinen oppiminen, vaikka kyseistä oppimistyyppiä voi kuvata myös monilla muilla sanoilla, mutta periaate on löydettävissä Mezirowin (1991) ajattelusta. Oppimistyyppit ovat järjestäytyneet hierarkkisesti ja ovat käytössä oppijan eri elämänvaiheissa. Transformatiivinen oppiminen on hierarkkisesti kaikista korkein, koska siinä tapahtuva oppiminen koskettaa parhaimmillaan oppijan syvintä persoonallisuutta ja identiteettiä. Assimilatiivinen ja akkomodatiivinen oppiminen ovat sen sijaan jokapäiväisen oppimisen perustana, koska kumulatiivinen oppiminen tapahtuu lapsuudessa, ja transformatiivinen oppiminen on haastavin oppimistyyppi. Oppimistyypeistä kolmea jälkimmäistä tarvitaan yhdessä tai toisiaan seuraten, jotta nykypäivän paljon vaaditut kompetenssit saadaan rakennettua. (Illeris 2018, 14.)

Reflektiolla on keskeinen rooli konstruktivismissa, etenkin jos oppijan ja opettajan välillä on kaksisuuntainen tiedonkulku. Tällöin oppimisen arviointiprosessissa ei pyritä yhdenmukaisiin suorituksiin, vaan oppijoiden yksilölliset lähtökohdat ja erot oppimistavoissa ja tavoitteissa voidaan ottaa huomioon. Reflektiivinen toiminta, itsearviointi ja palautteen hyödyntäminen oppimisen ja opetuksen prosesseissa tarvitsevat aikaa ja tilaa. Oppimisessa voi tapahtua myös jotain yllättävää reflektion myötä, jos opittava tietoaaines ei ole ennalta määritelty. Tällöin oppijoilta edellytetään reflektiivisen suhtautumisen lisäksi luovuutta. Transformatiivisen oppimisen prosessissa itse oppiminen on täysin refleksiivistä henkilökohtaisen prosessin ja toimintaan sitoutumisen takia. Tällöin oppiminen on myös arvioivaa, koska se kohdistuu itsen lisäksi muihin toimijoihin ja erilaisiin toimintaan vaikuttaviin taustatekijöihin. Reflektiolla oppija pääsee tiedon prosessointiin, jolloin se toimii itsearvioinnin perustana. (Poikela 2002.) Muun muassa konstruktivistinen oppimiskäsitys on aikuiskoulutuksen didaktiikan alueella vastaus postmoderneihin haasteisiin, koska oppimiskäsitys on edennyt oppivan yksilön oman maailmankuvan, ajatuksellisuuden ja kokemuksellisuuden piiriin, jossa opittu informaatio prosessoidaan ja työstetään aktiivisesti osaksi oman todellisuuden konstruktioita (Manninen 1996, 31).

Edellä käsitelty yksilönäkökulma oppimisen prosesseista liittyvät vahvasti modernin työelämän diskursseihin. Elinikäinen oppija vastaa itse omasta osaamisestaan ja konstruoi itselleen tietoperustaa, joka auttaa häntä selviytymään työelämässä ja olemaan tuottava ja innovatiivinen työntekijä.

3.3 OPPIVASTA YKSILÖSTÄ OPPIVAAN TYÖYHTEISÖÖN

Työorganisaatioiden vastaus nykyisiin kapitalistisen kilpailun kehityskulkuihin on toimia oppivina yhteisöinä, koska mitä enemmän tieto muuttuu, sitä nopeammin sitä on sisäistettävä. Sosiaalinen ja kulttuurinen tieto muuttuu hitaasti, mutta kapitalistinen järjestelmä vaatii käyttöönsä uutta tietoa työelämässä. Yhteiskunta muuttuu niin nopeasti, etteivät perinteiset koulutusjärjestelmät pysy uusien vaatimusten perässä, mikä johtaa siihen, että yksilöt joutuvat oppimaan perinteisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Ainoastaan työelämästä irtaantuneet yksilöt eivät ole pakotettuja oppimaan, vaikkakin he ovat yhteiskunnallisten muutosten armoilla. Työyhteisö saattaa virallisen narratiivinsa mukaan kannustaa yhteisön jäseniä kehittymään ja oppimaan, mutta paradoksaalisesti organisaation valtarakenne saattaa estää oppimista tapahtumasta. (Jarvis 2010, 29–34.)

Täydennyskoulutukseen saatetaan hakeutua joko yksilön tai yhteisön tarpeisiin liittyen. Lähtökohtaisesti osallistuja vastaa itse omasta oppimisestaan, mutta häntä ei voi laittaa täysin vastuuseen teorian ja käytännön kohtaamisesta ja soveltamisesta työelämässä, etenkin jos koulutukseen liittyy työyhteisön kehittäminen. Yksilön lisäksi yhtälöön astuvat tällöin työyhteisön muut jäsenet kuten työtoverit ja esimiehet. Lisäksi soveltamiseen voi vaikuttaa organisaation strategia ja erilaiset organisaation työkulttuuriin ja valtarakenteisiin liittyvät näkökulmat. Kehittämisen tarkoituksena on, yhteisö hyötyisi joko suoraan yksilön taidoista tai oppisi kollektiivisesti ja kehittyisi esimerkiksi joltain tietyltä aspektilta tarkasteltuna positiivisempaan suuntaan. Tarkoitus on kehittyä kokonaisuudessaan paremmaksi ja toimivammaksi yhteisöksi. Tällaista oppivaa organisaatiota on tarkastellut Mezirow (1991, 180), joka käsitteli transformaatiota työpaikalla, eli kuinka organisaatiot ottivat vaikutuksia kriittisesti itsereflektoituneilta työntekijöiltä. Myös Argyris ja Schön (1978, 26) selvittivät tutkimuksessaan, että oppiiko organisaatio yksilöoppimisen kautta ja heidän tuloksissaan oppimisen siirtyminen yksilötasolta organisaation tasolle kesti yllättävän kauan. Ei siis voida puhua nopeasta tai yksilöön verraten yhtäläisestä oppimisprosessista. Tästä syystä Kirkpatrick puhuukin organisaation johtajien osallistamisesta koulutukseen ja oppimisprosessiin. Yksi koulutuksen vaikutusten arvioinnin tärkeistä näkökulmista on kuinka organisaatiot ja yhteisöt suhtautuvat yksilön käymään koulutukseen (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23-24).

Henkilöstön kehittäminen tarkoittaa organisaation toimintaa, jolla pyritään ylläpitämään organisaation toiminnan kannalta tärkeää ja tarpeellista osaamista. Toisaalta kehittämisessä

pyritään karsimaan tarpeetonta ja potentiaalisesti organisaation toiminnalle haitallista toimintaa henkilöstön tasolta. Keinoina tässä osaamisen kehittämisessä käytetään sekä koulutuksia että erilaisia kehittämishankkeita. Organisaatioilla voi tämän lisäksi olla käytössään myös muita tapoja, kuten työssäoppimisen mahdollisuuksien tunnistaminen, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Henkilöstön kehittämistä on tärkeää ylläpitää muun muassa mielekkään oppimisen ja ammattitaidon ylläpitämisen näkökulmista. Tästä huolimatta se on toimintaa, joka pitää aina osata perustella siihen tarvittavien ja käytettävien resurssien takia. Henkilöstön kehittämisessä organisaation kehittymistä ohjataan toisaalta yksilön omien henkilökohtaisten urakehitykseen ja työhön liittyvien tavoitteiden ja toisaalta organisaation toimintaan ja toiminnan jatkuvuuteen tähtäävien tavoitteiden mukaisesti. (Hytönen 2007.) Henkilöstökoulutukset ovat organisaation omaa kehittävää toimintaa, mutta niissä voi olla samoja tavoitteita kuin organisaation ulkopuolella järjestetyillä täydennyskoulutuksilla.

Jarvis (2010) kyseenalaistaa oppivan yhteisön käsitteen ja organisaation oppimisen kysyessään, että onko organisaation tasolla tapahtuvaa kollektiivista oppimista edes olemassa vai oppivatko ainoastaan yksilöt. Sengen (1990, 139) näkee organisaatioiden oppimisen olevan mahdollista, mutta organisaatiot oppivat ainoastaan yksilöiden kautta, vaikkakin tästä huolimatta yksilön oppiminen ei anna satavarmaa takuuta siitä, että myös organisaatiot oppisivat. Jarvis (2010, 33) painottaakin, että opitun implementointi on loppujen lopuksi organisaation johdosta kiinni. Esimiesten ja johdon tuella työntekijöiden oppimat tiedot ja taidot voidaan integroida ja ottaa käyttöön organisaation sisällä. Hyvin johdettu muutos, jonka pohja on yksilön sisäistämässä toimintamallissa, auttaa organisaatiota pärjäämään globaaleilla markkinoilla.

Työntekijän kapasiteetti elinikäiseen oppimiseen onkin McManuksen (2010) mukaan myös yksi tärkeistä näkökulmista, koska uuden oppimisessa on läsnä kompleksinen suhde sisäisen motivaation ja ulkoisten tekijöiden välillä, jotta työssä oppiminen ja työtä varten oppiminen mahdollistuu. Jarvis (2010, 39) korostaa, että koska oppiminen on aina sosiaalista, oppijat eivät aina ole vapaita oppimaan mitä haluavat, koska usein oppiminen on ennalta määriteltä, vaikka opetus olisi erilaisia oppimismahdollisuuksia täynnä.

Tikkamäki (2006) tutki työssäoppimista yksilön, ryhmän ja organisaation näkökulmista. Markkinoilla käytävä kilpailu kohdistuu organisaatioihin ja organisaatiot puolestaan asettavat omia tavoitteitaan työntekijöilleen sekä yksilön että ryhmän tasoilla. Tutkimus on relevantti, koska se käsittelee osaltaan organisaatioiden oppimisprosesseja sekä sitä, miten organisaatiot tukevat tai suhtautuvat työntekijöitään yksilötason oppimisessa. Konteksti on tosin informaalissa

työssäoppimisessa, mutta taustalla vaikuttavat samat markkinavoimat, jotka saavat työntekijät osallistumaan täydennyskoulutuksiin. Työssä oppimisen perustana ovat työntekijän, yhteisön ja organisaation näkökulmat. Oppimisen arvioitiin näyttäytyvän työntekijän näkökulmasta ammatillisena kehittymisenä. Yhteisökontekstissa työssä oppiminen ilmeni formaaleissa ja informaaleissa ryhmissä ja tiimeissä aktiivisen osallistumisen prosesseissa toteutuvana kollektiivisena oppimisena ja kehittymisenä. Uutta tietoa ja tietämystä jaettiin, rakennettiin ja kehitettiin yhdessä muiden yhteisöön kuuluneiden kanssa, jolloin työssä oppimista edistävät ja estävät tekijät olivat yhteistyön tavat ja muodot, vertaistuki sekä kollektiivisesti tapahtuva reflektio. Organisaatiokontekstissa sen sijaan korostui muutosprosessin johtaminen ja organisoiminen, ja haasteita johdon näkökulmasta olivat yksilöiden ja yhteisöjen osaamisen kehittäminen ja hyödyntäminen sekä organisaation kehittämistoimintaan osallistaminen. (Tikkamäki 2006.)

Vaikkakaan Tikkamäen (2006) tulokset eivät käsittele täydennyskoulutusta, on niistä silti havaittavissa sekä yhteisö että työorganisaation sisäisiä prosesseja, jotka sekä edistävät että estävät oppimista ja opitun hyödyntämistä. Täydennyskoulutuksen suorittaneiden on tärkeää soveltaa tai todentaa oppimansa työssään, joten jos organisaatio tai työyhteisö ei tue tätä oppimista, niin yksilön ammatillinen kasvu ei pääse esille ja työntekijä ei pääse kehittymään organisaationsa tai itsensä toivomalla tavalla.

Tikkamäki (2006) identifioi tulostensa perusteella neljä työssä oppimisen paradoksia. Paradoksina voidaan nähdä se, kuinka organisaatiomuutosten tuomat haasteet koetaan yhtä aikaa sekä mielenkiintoisina että vaihtelevina mutta toisaalta myös stressaavina ja työntekijöitä kuluttavina. Toinen paradoksi oli työntekijän osallistaminen aktiiviseen työn kehittämiseen, mutta toisaalta organisaatiot toivovat tai vaativat työntekijöiden hyväksyvän ja sopeutuvan tiettyihin muutoksiin passiivisesti. Kolmas paradoksi oli työn kiireinen luonne ja toisaalta oppimiseen vaadittava aika, jota ei koskaan ole riittävästi, mistä johtuen oppiminen hankaloituu. Neljäs ja viimeinen paradoksi on toisaalta työn ja työorganisaation henkilöstön kehittämisen ääretön potentiaali ja toisaalta kehittämismahdollisuuksien rajallisuus. Yhteisön potentiaali tulee yksilön kautta, mutta potentiaalia otetaan käyttöön vain rajallisesti.

Käsitys siitä, että onko oppivaa kollektiivista yhteisöä olemassa, on kyseenalaistettu useaan kertaan. Työorganisaation kehittämiseen on kuitenkin liitetty kiinteästi ajatus, että yksilö ei voi olla yksin vastuussa hyödynnetäänkö hänen tietojaan tai taitojaan yhteisössä. Oppimista, opitun soveltamista ja kehittymistä tukeva kulttuuri ja esimiesten asenne ovat selkeästi tärkeässä asemassa, kun arvioidaan koulutuksen vaikutuksia yhteisön ja sen kokeman hyödyn näkökulmasta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA

Seuraavaksi käsittelen tutkimuksen toteutusta. Käyn läpi tutkielman tarkoituksen ja esittelen asetetut tutkimuskysymykset. Tutkimuksen aineistoa käsittelevässä osuudessa pyrin antamaan selkeän kuvauksen tutkimuksen aineiston rajauksesta, hankinnasta ja analyysistä. Kuvailen tutkimuksen metodologisia ratkaisuja, joissa yhdistän teoria- ja aineistolähtöiset tutkimusotteet, laadullisen tapaustutkimuksen ja fenomenografisen tutkimuksen.

4.1 TUTKIELMAN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielman tavoite on päästä täydennyskoulutuksiin osallistuneiden aikuisopiskelijoiden subjektiiviseen kokemusmaailmaan sisälle. Tarkoituksena on selvittää osallistujien käsityksiä ja kokemuksia täydennyskoulutuksesta ja sen vaikutuksista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat täydennyskoulutuksen oppimis- ja muutosvaikutukset osallistujien kokemusten perusteella suhteutettuna Kirkpatrickin nelivaihemalliin?
2. Minkälaisia käsityksiä osallistujilla on täydennyskoulutuksista ja täydennyskoulutusten mahdollisuuksista yksilön tai työyhteisön kehittymiseen tai kehittämiseen liittyen?

Tutkimuskysymyksissäni olen eritellyt henkilökohtaisen ja työyhteisön tasot. Aion tarkastella, miten osallistujat käsittävät täydennyskoulutusten antia näistä kahdesta näkökulmasta. Tarkoitukseni on peilata kyselyn ja haastattelujen avulla saatuja tuloksia tutkimuksessa esiteltyyn elinikäisen oppimisen läpäisemään korkeakoulujen täydennyskoulutuskulttuuriin. Alasuutari (1999, 248-50) puhuu tällaisesta toimintatavasta kvalitatiivisen tutkimuksen kontekstissa "suhteuttamisena". Tutkimustulokset liitetään, suhteutetaan laajempaan kontekstiin, jolloin esimerkiksi case-analyysit suhteutetaan osaksi laajempaa ilmiökontekstia, joka on tässä tapauksessa korkeakoulujen tarjoamien täydennyskoulutusten ja työelämän konteksti.

Korkeakoulun järjestämää täydennyskoulutusta on mahdollista lähteä tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta, mutta tutkimus on kohdistunut koulutuksiin osallistuneiden aikuisopiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin. Olen pyrkinyt erottamaan kokemusten ja käsitysten tarkastelun toisistaan kahden eri tutkimuskysymyksen muodossa. Tämä siitäkin huolimatta, että tutkijana tiedostan erottelun keinotekoisuuden: kokemusten ja käsitysten suhde on hankalasti tulkittava ja moniulotteinen kokonaisuus. Kokemukset voivat seurata käsityksiä ja käsitysten avulla voidaan tulkita kokemuksia. Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten käytän apunani Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) nelivaihemallia teorialähtöisen sisällönanalyysin pohjana, jossa tarkastelen osallistujien mainitsemia konkreettisia kokemuksia. Toista tutkimuskysymystä lähestyn fenomenografisen lähestymistavan ja analyysin kautta. Fenomenografiassa tarkastelun lähtökohtana ovat käsitykset.

Hakeuduin tutkimaan täydennyskoulutuksia, koska aihepiiri oli minulle tuttu. Suoritin korkeakouluharjoittelujakson keväällä 2017 Tampereen teknillisen yliopiston (TTY) täydennyskoulutuskeskus Edutechissä. Tutustuin harjoittelun aikana TTY:n täydennyskoulutustarjontaan ja koulutusjärjestelyihin. Näin tutkimuksen myötä mahdollisuuden päästä kiinnittämään teoreettisen aineksen, aiemmat tutkimukset ja kirjallisuuden, omiin kokemuksiini ja tietopohjaani.

4.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA KOHTEENA OLEVAT TÄYDENNYSKOULUTUS-OHJELMAT

Rajasin tutkimuksen tarkastelun Tampereen teknillisen yliopiston (TTY) täydennyskoulutuskeskus Edutechiin ennen Tampereen uuden korkeakouluyhteisön perustamista. Tampereen uusi korkeakouluyhteisö aloitti toimintansa vuoden vaihteessa 2019. Tämän tutkimuksen ilmestyessä TTY:tä ei enää siinä muodossa ole kuin aineistoa kerätessä. Koska aineisto on kerätty ennen uutta yliopistoyhteisöä, niin tutkimuksessa käytetään nimiä, jotka olivat aineistonhankinnan aikana käytössä.

Edutechin täydennyskoulutukset käsittelivät pääosin erilaisia teknisiä aloja ja näiden alojen teknologiaosaamista. Täydennyskoulutuskeskus järjesti kuitenkin myös esimerkiksi johtamis- ja bisneskoulutuksia. Täydennyskoulutukseen osallistuja, eli aikuisopiskelija on tässä tutkimuksessa henkilö, joka on valmistunut formaalin koulutuksen piiristä ja on työntekijänä työelämässä.

Työntekijä on hakeutunut aikuisopiskelijan roolissa täydennyskoulutettavaksi joko yksittäiseen koulutukseen tai laajempaan täydennyskoulutustutkintoon.

Päädyin rajaamaan tämän tutkimuksen osallistujien näkökulmaan, vaikka vaihtoehtoisesti olisin voinut tarkastella koulutusjärjestäjien, kouluttajien tai työnantajien näkökulmia. Rajaus kohdistui osallistujiin, koska he pääsevät sekä suorittamaan koulutuksen että soveltamaan oppimaansa konkreettisesti työssään. He ovat koulutuksen keskipisteenä tiedon vastaanottavana ja tietoa soveltavana osapuolena. Olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta näiden edellä mainittujen eri toimijoiden välisten käsitysten eroista ja selvittää, minkälaisia eroavaisuuksia niissä on. Tämän tutkimuksen kontekstissa vertaileva tarkastelu ei ollut mahdollista.

Ennen uuden korkeakouluyhteisön perustamista sekä Tampereen yliopisto että Tampereen ammattikorkeakoulu järjestivät tahoillaan erilaisia täydennyskoulutuksia. Olisi ollut mahdollista hankkia aineistoa myös toisen korkeakoulun ja ammattikorkeakoulun täydennyskoulutuksista. Rajaukseen vaikutti tutkimuksen resurssien vähyys ja Tampereen alueen täydennyskoulutukset kattavan aineiston hankkimisessa olisi ollut liian suuri työ, jos huomioidaan tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus. Näistä syistä tutkimus rajautui tapaustutkimukseksi Edutechin koulutusten osallistujiin.

Edutech järjesti ennen korkeakoulujen yhdistymistä laidasta laitaan erilaisia teknistä osaamista, tietotekniikkaa ja yritysmaailmaa käsitteleviä täydennyskoulutuksia, joten koulutusten aiheet vaihtelevat teknologiapainotteisista kursseista erilaisiin johtamis- ja asiantuntijakoulutuksiin. Yksittäisten lyhyiden kurssien lisäksi Edutech oli mukana tuottamassa laajempia Executive MBA -tutkintokokonaisuuksia. EMBA-tutkinnot kestivät keskimäärin noin parin vuoden ajan ja saattoivat sisältää valinnaisina kursseina yksittäisiä lyhyitä kurssikokonaisuuksia. (Executive MBA Tampere.fi 2018.)

Koulutusten monien eri tavoitteiden myötä jouduin rajaamaan Edutechin koulutuksia tutkimuksen aineistohankinnan vaiheessa, jotta tarkasteltavat koulutukset olisivat yhteneväiset. Ristiriidat tavoitteissa olisivat tarkoittaneet mahdollisia ristiriitoja osallistujien käsityksissä ja kokemuksissa. Sisällytin tästä syystä tutkimukseen ainoastaan koulutukset, joiden tavoitteina oli saada muutos sekä yksilön että organisaation tasoilla. Esittelen rajauksen kriteerit tarkemmin aineistoja käsittelevässä alaluvussa.

Tutkimukseen rajatut kolme koulutusta soveltuivat itsenäisen suorituksen lisäksi myös osaksi Edutechin ja Tampereen yliopiston tarjoamaan Executive MBA-tutkintoa ja niiden valinnaisia koulutuksia. Executive MBA Tampere-täydennyskoulutusohjelmien tuoteperhe (MBA on lyhenne

sanoista Master of Business Administration) järjestettiin Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen yliopiston yhteistyönä. Näiden yksittäisiä koulutuksia laajempien täydennyskoulutusohjelmien (joista voitaisiin käyttää termiä täydennyskoulutustutkinto) tavoitteina oli ohjelman sisäisten teemojen, kuten sosiaali- ja terveysala tai julkisjohtaminen, lisäksi osallistujan johtajana kehittyminen ja organisaation johtaminen. (Executive MBA Tampere.fi 2018.)

Koulutusten osallistajat saattoivat näin ollen olla joko yksittäisen koulutuksen tai parin vuoden mittaisen EMBA-ohjelman suorittajia. EMBA-ohjelmiin osallistajat keräsivät Edutechin yksittäisistä valinnaisista koulutuksista opintopisteitä täydennyskoulutustutkintoaan varten. Tutkimukseen rajatut koulutukset eivät ole toisistaan täysin irrallisia kursseja ja niistä on kaikista löydettävissä samankaltaisia johtamisen, johtajana kehittymisen ja yritysten sisäisiä ja ulkoisia prosesseja käsitteleviä teemoja. Lisäksi kaikki kolme täydennyskoulutusta ovat viiden (5) opintopisteen laajuisia, paitsi jälkimmäisenä esiteltävä Data ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä -koulutus, jonka voi suorittaa joko kevennetysti (ilman opintopisteitä), syvennetysti (5 opintopistettä) tai tuloksellisesti (10 opintopistettä).

Seuraavaksi kuvailen kolme Edutechin täydennyskoulutusta, joiden osallistajat olivat mukana aineistonkeruussa, koska fenomenografisessa analyysissä on tärkeää ymmärtää käsitysten ja kokemusten konteksti. Koulutukset olivat Muutosjohtaminen, Johtamisviestintä sekä Data- ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä.

4.2.1 Muutosjohtaminen

Muutosjohtamisen täydennyskoulutusta ja sen tarjontaan kuvattiin Edutechin (2018) sivuilla siten, että muutosjohtaminen nähdään menestyvän yrityksen voimavarana, koska ”muutoksen onnistunut toteuttaminen vaatii aina hyvää johtamista, onnistunutta viestintää ja ihmisten aitoa kohtaamista.” Koulutus lupasi koota osallistujilleen onnistumisen elementit yhteen kompaktiin pakettiin. Koulutuksen suorittamisen jälkeen osallistuja ymmärtäisi muutoksen entistä paremmin inhimillisenä kokemuksena. Osallistuja osaisi ”johtaa ihmisiä muutoksessa niin, että suunnitelmat muuttuvat uusiksi, organisaation yhteisiksi toimintatavoiksi”. Lisäksi koulutus tarjoaisi osallistujan käyttöön uusia konkreettisia muutostyökaluja, joiden avulla organisaation muutosprojektit saadaan toteutettua loppuun asti. (Edutech 2018.)

Koulutuksen kohderyhmäksi oli kuvattuna yritysten johtajat ja päälliköt, jotka vastaavat muutosprojektien läpiviemisestä tai jatkuvasta toiminnan kehittämisestä ja uudistamisesta.

Edutechin (2018) mukaan koulutus oli soveltuva myös asiantuntijoille, jotka tarvitsivat työssään taitoja ja valmiuksia muutoksen suunnitteluun ja toteutukseen. Koulutuksen laajuus oli viisi (5) opintopistettä. Koulutusjaksoissa aiheet ja teemat käsittelivät ja pitivät sisällään muun muassa muutosprosessi ilmiönä, vaikuttavan viestinnän keinoja, esimerkkejä onnistuneesta viestinnästä, dialogisen vuorovaikutuksen opettelua ja muutoksen vaikutus ihmiseen. Tämän lisäksi osallistujat pääsisivät käsittelemään yhdessä ja erikseen omia muutostilanteitaan, joita he aikoivat koulutuksen aikana toteuttaa, pääsisivät ratkomaan erilaisia muutokseen liittyviä haasteita kuvitteellisissa muutostilanteissa, mikä tukisi omien tilanteiden läpikäymistä ja jakamaan erilaisia kokemuksia omasta muutosprojektistaan. (Edutech 2018.)

4.2.2 Johtamisviestintä

Johtamisviestinnän täydennyskoulutuksen tarvetta erilaisille johtotehtävissä toimiville Edutech (2018) perusteli, koska nykyajan ”johtamistyössä tarvitaan vahvoja viestintä- ja vuorovaikutustaitoja”. Yritysten menetykset riippuu siitä, kuinka hyvin ”johtajat onnistuvat välittämään strategiset viestit niin sisäisille kuin ulkoisillekin kohderyhmille”, minkä lisäksi ”someaikakauden uudet viestintävälineet tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia – ja myös haastavat johtajia viestimään uusilla tavoilla”. (Edutech 2018.)

Koulutus tarjosi eväitä johtamisviestintään pohtimiseen uusista näkökulmista, oman viestijäkuvan rakentamiseen ja vahvistamiseen sekä tarkoituksenmukaisten viestintävälineiden valitsemiseen vaikuttavuuden takaamiseksi. Johtamisviestinnän ohjelma koostui neljästä koulutuspäivästä, case-materiaaleista ja välitehtävistä. Koulutuksen teemoja olivat muun muassa johtaminen jatkuvana vuorovaikutuksena, uudet mediat ja uudet sukupolvet, tarinoiden voima johtamisessa, strategian voi rakentaa tarinaksi, puhe-esityksiin valmistautuminen, maineenhallinta ja kriisiviestintä, julkinen puhuminen on vuorovaikutusta, osallistujien omat puhe-esitykset ja palautteet, dialogisuus johtamisessa, organisaatiokulttuurien johtaminen ja sisäinen viestintä. Kohderyhmäksi koulutusohjelmalle nähtiin pääasiassa eri toimialojen johtajat, päälliköt ja liiketoiminnan kehittäjät, jotka tarvitsevat työssään vahvoja viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Koulutuksen laajuus oli viisi (5) opintopistettä. (Edutech 2018.)

4.2.3 Data ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä

Data ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä -täydennyskoulutusohjelma tarjosi Edutechin (2018) mukaan yrityksille edellytyksiä data-analytiikan haltuun ottamista, josta aukesivat yrityksille erilaisten liiketoimintamahdollisuuksien näkeminen. Edutech tarjosi ”yhdessä alan asiantuntijoiden kanssa koulutusohjelman, joka antaa kattavan kokonaiskuvan datamassojen ja analytiikan hyödyntämisestä liiketoiminnan kehittämisessä, johtamisessa ja uudistamisessa”, ja koulutuksen aikana oli mahdollista kuulla erilaisten yritysmaailman asiantuntijoiden puheenvuoroja data-analytiikan hyödyntämisestä. (Edutech 2018.)

Koulutusohjelman aikana haettiin vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Kuinka johtaminen ja liiketoiminnan kehittäminen muuttuvat datavetoisessa liiketoimintaympäristössä? Mitä mahdollisuuksia data-analytiikka tuo organisaatiolle? Minkälaista potentiaalia on datamassoissa ja niiden hyödyntämisessä? Mitä data-analytiikka tarkoittaa käytännön tekemisessä ja miten se muuttaa toimintatapoja? Kuinka data voi olla avain organisaation menestymiseen? Koulutus oli suunnattu ja suunniteltu liiketoiminnan kehittämisestä vastaaville henkilöille kaikilla toimialoilla sekä teknologiaosaajille, jotka halusivat täydentää osaamistaan liiketoiminnan ja johtamisen näkökulmalla. (Edutech 2018.)

Data- ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä -koulutus erosi kahdesta aiemmasta koulutusohjelmasta siten, että koulutukseen osallistujan oli mahdollista suorittaa koulutus kolmella eri suoritustavalla. Nämä olivat:

- 1) Kevennetysti eli osallistumalla vain koulutuspäiviin ja hakemalla niistä uudet ideat. Tehtävien suorittaminen ei ollut pakollista, mutta tällöin kurssista ei saanut opintopisteitä.
- 2) Syvennetysti (5 opintopistettä) eli osallistumalla koulutuspäiviin ja syventämällä osaamista annettujen tehtävien pohjalta.
- 3) Tuloksellisesti (10 opintopistettä) eli edellä mainittujen lisäksi työstämällä omalle organisaatiolle *kehittämistyön*, jolla koulutuksessa saadut uudet opit jalkautettiin suoraan käytäntöön ja liiketoiminnan kehittämiseen. Kehittämistyö oli mahdollista tehdä myös yhdessä koulutukseen osallistuvien kollegoiden kanssa, jolloin sen työstämisessä

päästiin paljon syvemmälle ja saatiin paremmin jalkautettua uusi toimintatapa organisaatioon. Kehittämistyön edistämiseksi osallistujat saivat apua ja ohjausta nimetyltä TTY:n asiantuntijalta. (Edutech 2018).

4.3 TUTKIMUKSEN AINEISTOT

Rajasin aineistonhankinnan ainoastaan koulutuksiin, joiden tavoitteina oli saada muutos sekä yksilön että organisaation tasoilla. Asetin koulutuksille seuraavat kriteerit: koulutus pitää olla järjestetty kaksi tai kolme kertaa 2-3 vuoden sisällä ja koulutukseen pitää sisältyä sekä henkilökohtainen (yksilöllinen) että sosiaalinen (ryhmän, yhteisön tai organisaation) näkökulma.

Näin, että aineistossa olisi tärkeää saavuttaa ajallinen ulottuvuus, jotta erilaisissa asiantuntijatehtävissä työskentelevät työntekijät pystyvät raportoimaan koulutuksen jälkeisiä subjektiivisia käsityksiään ja kokemuksiaan. Siitäkin huolimatta, että pitkäaikaisten vaikutusten havaitseminen työelämässä on erittäin haasteellista. On kuitenkin mahdollista, että ajan kuluessa oman alan asiantuntija pystyy näkemään ja refleктоimaan omia täydennyskoulutukseen liittyviä vaikutuksia. Lisäksi koin, että pelkän uuden taidon oppiminen tai päivittäminen on liian suppea näkökulma, joten päätin pyrkiä valikoimaan koulutuksia, joiden kautta voidaan tarkastella myös koettuja sosiaalisia ja työkuultuurissa tai yhteisössä esiintyneitä muutoksia yksilön oppimien uusien tietojen, taitojen ja asenteiden lisäksi.

Olin syksyllä 2017 yhteydessä Edutechin henkilökuntaan ja yhteistyössä päädyimme edellä esiteltuihin koulutuksiin, jotka täyttivät asettamani kriteerit. Näistä kolmesta päätin aluksi valita aineiston keräämiseen muutosjohtamisen koulutuksen osallistujat, koska muutosjohtamisen koulutus pyrkii kehittämään tai muuttamaan yksilön omia toimintatapoja, minkä lisäksi siihen sisältyy eksplisiittisesti sosiaalinen ulottuvuus. Toisin sanoen tavoitteena on saavuttaa ymmärrys ja hallinta työyhteisössä tapahtuvan muutoksen johtamisprosesseista. Jouduin kuitenkin ajan myötä sisällyttämään myös kaksi muuta täydennyskoulutusohjelmaa aineistonkeruuprosessiin mukaan.

4.3.1 Laadullinen kyselytutkimus

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa suunnittelin kerääväni kvalitatiivisen aineiston kyselyn ja teemahaastattelujen avulla. Kyselyyn vastanneilla olisi mahdollisuus osallistua myös haastatteluun, joka täydentäisi kyselystä saamiani vastauksia. Sain täydennyskoulutuskeskuksen suostumuksen

hyödyntää täydennyskoulutuksesta kerättyjä osallistujalistoja. Olin yhteydessä koulutusten projektipäälliköihin, jotka avustivat minua aineiston hankinnassa.

Kirjoitin kyselytutkimukselleni saatekirjeen (liite 1) ja koostin kyselyn Google Forms -alustalla (liite 2). Kysymykset käsittelivät tutkimuksen tavoitteiden ja Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) nelivaihemallin mukaisesti koulutuskokemuksia sekä yksilön että organisaation tasoilla. Tein aineistonhankinnassa yhteistyötä Edutechin työntekijöiden kanssa, koska tietosuojasyistä täydennyskoulutuskeskus ei saanut luovuttaa asiakkaidensa yhteystietoja ulkopuolisille, vaikka kyse oli entisestä työntekijästä. Tästä syystä projektipäälliköt lähettivät saatekirjeen ja kyselyn puolestani Edutechin koulutusten osallistujille. Tämä menettelytapa saattoi toisaalta lisätä vastaajien määrää. Kyselyn vastaanottajat saivat osallistumispyynnön suoraan Edutechin henkilökunnan jäseniltä, mikä toivottavasti loi kyselystä luotettavan kuvan osallistujille.

Fenomenografisen aineiston keräämisestä Ashworth ja Lucas (200, 302) ajattelevat, että kyselyssä esitettävien kysymyksien tulisi olla mahdollisimman avoimia ja herkkiä vastaajan kokemuksille. Toisaalta fenomenografisen aineiston keräämisessä on täysin mahdollista kyseenalaistaa vaatimus, että tutkijan näkökulmat ja asenteet pitäisi poissulkea. Jos haastattelija, tai tässä tapauksessa kyselyn laatija, sivuuttaa kaikki omat ennakkواسenteensa tai ennalta tutut teorialat, niin aineistonkeruusta tulisi yksinkertaisesti vain suunnaton hakuammunta. Tutkimuksen alussa pitää ja täytyy olla tietyt ennako-oletukset voimassa, koska tutkijan on asetettava tutkimukselleen konteksti ja suunta. Tietysti on tärkeää tiedostaa ja siirtää sivuun aineistoa vaarantavat ennako-oletukset, etenkin jos ne vievät huomion pois tutkittavien sisäisistä maailmoista. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on käsitellä tutkimukseen osallistuneiden yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä, ei todentaa tutkijan omia ennakkokäsityksiä tai -oletuksien. (Ashworth & Lucas 2000.)

Pyrin kyselylomakkeessani pitäytymään mahdollisimman avoimissa kysymyksissä, jotta täydennyskoulutukseen osallistuneiden kokemukset tulisivat vapaasti esille. Lähetin kyselyn projektipäällikön välityksellä aluksi pelkästään yhden täydennyskoulutuksen osallistujille: Edutechin muutosjohtamiskoulutuksen 25 osallistujalle, jotka osallistuivat koulutukseen vuosina 2016 ja 2017. Ensimmäinen vastauskierros oli heti tammikuun 2018 alussa. Viikon kuluttua kyselyn lähettämisestä pyysin projektipäällikköä välittämään muistutusviestin osallistujille. Vastausprosentti jäi muistutusviestistä huolimatta vähäiseksi ja vastaukset olivat yllättävän suppeita, joten päätin ottaa aineistonhankintaan mukaan osallistujat kahdesta muuta täydennyskoulutusohjelmasta, jotka

läpäisivät asetetut kriteerit: Data ja analytiikka liiketoiminnan johtamisessa- ja Johtamisviestintä -koulutukset.

Linkki sähköiseen kyselyyn lähetettiin Data ja analytiikka liiketoiminnan johtamisessa -koulutuksen 82 osallistujalle ja Johtamisviestintä -koulutuksen 40 osallistujalle. Molemmat koulutukset järjestettiin vuosina 2015, 2016 ja 2017. Asetin kyselyyn vastaamisen deadlineen tammikuun 2018 loppuun. Loppujen lopuksi kolmen koulutuksen 147 osallistujasta vain noin 16% (n=24) oli vastannut kyselyyn. Kyselyn vastaukset olivat edelleen suppeita, joten tein päätöksen käyttää kyselystä saatua aineisto tutkimuksen sekundaariaineistona. Toisin sanoen päätin keskittyä keräämään tutkimuksen primaariaineiston teemahaastatteluilla ja jättää kyselyaineiston analyysiprosesseista pois. Kyselyaineisto toimii ainoastaan tulkintaa auttavana ja johtopäätöksiä tukevana toissijaisena aineistona. Kyselyyn vastaajista viisi (5) henkilöä ilmoittivat itsensä vapaaehtoisesti teemahaastatteluun.

4.3.2 Teemahaastattelut

Fenomenografisen tutkimusprosessin aineistonkeruussa haastattelu on yksi keskeisimmistä aineistonkeruutavoista. Haastattelussa painopiste asetetaan haastateltavan kokemusmaailmaan ja haastattelijä pyrkii keräämään kysymyksien avulla tietoa haastateltavan uskomuksista, arvoista, mielikuvista, tunteista, käsityksiä ja kokemuksia, sekä kaikkien näiden näkökulmien kautta rakentuvaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Tyypillisin kysymys, on kysyä mitä haastateltava ymmärtää ilmiöstä ja kuinka hän sen ymmärtää. (Barnard ym. 1999.)

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tarkoituksena oli, että toteuttaisin osallistujille kyselyn lisäksi puolistrukturoidut haastattelut. Kyselyvastauksiin tutustumisen jälkeen päätin kuitenkin suorittaa haastattelut teemahaastatteluina. Näin, että teemahaastattelun avulla pystyisin täydentämään kyselystä saatua tietoa ja tarkentaa vajavaiseksi jääneitä teemoja tarkasti jäsenneltyä haastattelua vapaamman haastattelutekniikan avulla. Marton (1986) mainitsee haastattelun fenomenografian pääasiallisena aineistonhankintamenetelmänä, joten teemahaastattelu vaikutti parhaalta vaihtoehdolta, jos haluaa kerätä täydennyskoulutuksiin osallistuneiden käsityksiä ja kokemuksia. Haastattelujen tarkoituksena oli tämän lisäksi kerätä kyselyaineistosta kertynyttä sekundaariaineistoa kattavampi primaariaineisto.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikki kysymykset ovat kaikille samat (Eskola & Vastamäki 2007, 27), joten haastateltavien ajatuksiin tarttuminen ei ole mahdollista. Teemahaastattelussa

haastattelun aihepiirit on määrätty etukäteen, mutta strukturoidulle haastattelulle ominainen muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelijan vastuulla on, että etukäteen päätetyt teemat käydään haastattelun aikana läpi, mutta niiden painotus tai laajuus vaihtelevat haastatteluiden välillä. Haastattelijalla on tukenaan ainoastaan lista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. Teemarunko toimii haastattelussa apuna, jotta kaikista teemoista tulee puhuttua haastateltavien kanssa. Haastattelun tulisi lisäksi olla mahdollisimman keskustelunomainen, vaikka tämä ei tietenkään ole täysin mahdollista haastattelun luonteen vuoksi. Teemahaastattelun tarkoitus ei ole jäädä mihinkään yksittäiseen teemaan, vaan siirtyä luontevasti eteenpäin, jos haastateltavalla ei ole mitään sanottavaa tiettyyn teemaan liittyen. (Eskola & Vastamäki 2007.)

Kyselystä saadut vastaukset olivat arvioni mukaan liian suppeita, joten päätin ottaa haastattelujen teemat suoraan kyselystä, johon olin ottanut teemat Kirkpatrickin nelivaihemallista (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006). Pysin haastattelujen teemoissa (liite 3) kuljettamaan keskustelua ja etenemään haastateltavan kokemuksissa. Tein päätöksen käsitellä teemoissa täydennyskoulutuksia myös yleisten käsitysten tasolla. Fenomenografia käsittelee yhtäaikaaisesti sekä konseptuaalista että kokemuksellista, koska haastattelutilanteessa harvoin vastaajat tekevät tai pysyvät näiden erotuksissa (Marton 1988). Ensimmäisissä teemahaastatteluissa huomasinkin, kuinka vaikeaa oli erottaa nämä kaksi tasoa. Halusin kuitenkin antaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda ilmi käsityksiään täydennyskoulutuksen luonteesta mahdollisimman vapaasti. Tietenkin yleisen tason käsitykset ovat aina yhteydessä haastateltavien kokemusten kanssa, koska he käsittävät täydennyskoulutuksia omista henkilöhistorioistaan ja merkityksistään käsin. Yleisellä tasolla saattaa herätä käsityksien, odotuksien ja merkityksien tasoja, joita ei omista kokemuksista puhuttaessa oteta esille tai tiedosteta.

Suunnittelin toteuttavani haastattelut Tampereen seudulla helmikuussa 2018. Kyselyyn vastanneesta 24 henkilöstä viisi (n=5) henkilöä (3 naista, 2 miestä) ilmoittautui haastatteluun. Huomasin nopeasti, että joudun toteuttamaan yli puolet teemahaastatteluista puhelinhaastatteluina, koska ottaessani haastateltaviin yhteyttä sain tietää kolmen haastateltavan asuvan Tampereen ulkopuolella. Arvioin, että satojen kilometrien matkustaminen pelkkää haastattelua varten ei ollut kummankaan osapuolen näkökulmasta järkevää. Harkitsin eri vaihtoehtoja ja puhelimen välityksellä suoritettu haastattelu oli paras ratkaisu. Ikonen (2017, 271) huomauttaa, että puhelinhaastattelun avulla haastattelija tavoittaa haastateltavat pitkien välimatkojen päästä kustannustehokkaasti. Se mahdollistaa samalla myös joustavan

haastatteluaikataulun, koska samassa paikassa olemisen vaatimus, haastattelijan ja haastateltavan fyysinen kohtaaminen, on poissa.

Puhelinhaastattelussa on kasvokkain toteutettuun haastatteluun verrattuna myös muita etuja, kun kummankaan haastatteluun osallistuvan osapuolen ei tarvitse tarkkailla itseään yhtä paljon kuin kanssakäymisessä kasvotusten, mikä saattaa antaa haastateltavalle rohkeutta puhua yksityiskohtaisemmin omista asioista. On ymmärrettävä, että tutkijoiden keskuudessa puhelinhaastatteluun suhtaudutaan epäilevästi, koska haastattelu on kasvoton ja siinä säilyy tutkijan ja haastateltavan välinen etäisyys. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan olla kiinnostuneita vapaasti tuotetuista ja kerrotuista kokemuksista ja tulkinnoista, jotka syntyvät tietyssä tilanteessa ja hetkessä, mutta myös tila vaikuttaa siihen. Tutkijan on hyvä olla tietoinen haastattelun kontekstista ja arvioida kokonaiskuvaa tilanteesta, jossa kertomus on hankittu. (Ikonen 2017, 272-274.)

Puhelinhaastattelussa on myös monia näkökulmia, jotka rajaavat aineistonkeruun mahdollisuuksia, kuten esimerkiksi ilmeiden, eleiden ja sanattoman viestinnän puuttuminen haastattelutilanteen kanssakäymisestä. Tiedostinkin puhelinhaastattelujen aikana, miten paljon painoa haastattelijan äänenpainoilla on haastattelutilanteessa. Kehonkielen puuttuessa kanssakäymisestä äänenpainolla ja puheen soinnulla voi olla ohjaavaa vaikutusta haastateltavaan. Pysin puhelimessa olemaan mahdollisimman avoin ja vastaanottava haastattelija, unohtamatta kuitenkaan roolin neutraalia luonnetta. Sisällöllisesti en kuitenkaan huomannut haastatteluissa mitään eroa. Nauhoitin sekä kasvokkain että puhelimella suoritettut haastattelut ja litteroin nauhoitteet tekstimuotoon. Puhelinhaastattelu soveltui hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska sain sen avulla tavoitettua henkilöitä, jotka olivat kasvokkain toteutetun haastattelun saavuttamattomissa. Tutkimuksen tekeminen olisi viivästynyt huomattavasti, jos kaikki haastattelut olisi ollut pakko suorittaa kasvokkain. Vaihtoehtoina oli joko käyttää puhelinhaastattelua tai jättää puolet haastatteluista tekemättä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ainoastaan teemahaastatteluun annetut sanalliset vastaukset, ei haastateltavan sanaton viestintä ja eleet. Litteroinnissa otin huomioon haastateltujen epäröinnit ja pohdintatauot sekä naurahdukset, mutta näitä aineiston lukemista helpottavia nyansseja lukuun ottamatta keskityin litteroinnissa pelkästään sanalliseen kommunikaatioon.

Ikonen (2017, 282) näkee, että puhelinhaastattelu on tehokas tapa hankkia aineistoa, ilman, että tutkija joutuu liikaa luopumaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteistä, jotka ovat pyrkimykset ymmärtää merkityksiä, kuuntelu, pitkät vastaukset ja kontekstuaalisuus. Se, että

metodi on outo, ei tarkoita suoraan, että se on huono tai se ei ole tarkoituksenmukainen (emt, 275). Tutkijan pitäisi jatkuvasti pohtia omaa suhdettaan aineistoon ja aineiston hankintamenetelmän suhteuttamista tutkimuskysymyksiin. Kaikki haastateltavat olivat positiivisia ja osa lupasi auttaa vielä haastattelun jälkeen sähköpostin välityksellä, mikäli jokin heidän kommenteistaan jäi epäselväksi. Jatkan puhelinhaastattelun kriittistä tarkastelua vielä tutkielman kriittisen arvioinnin ja pohdinnan osuudessa.

Aiemmin esitellyn analyysitriangulaation lisäksi tutkimukseen sisältyy myös menetelmätriangulaatio, koska tutkimusaineiston hankinnassa käytettiin useaa tiedonhankintamenetelmää (Eskola & Suoranta 1998, 69-70). Käytin sekä kyselyä että teemahaastattelua, jotka seurasivat toinen toisiaan, mikä tarkoitti teemahaastattelun rungon kokoamista kyselyn kysymysten ja vastausten perusteella. Kyselyaineisto ei ole kuitenkaan mukana analyysivaiheen tarkastelussa tutkittavana, vaan sen sijaan haastatteluaineiston tulkintaa auttavana sekundaariaineistona.

4.4 LAADULLINEN TUTKIMUS JA TEORIA- JA AINEISTOLÄHTÖINEN TUTKIMUSOTE

Kaikelle laadulliselle tutkimukselle yhteistä on ihmisen elämismaailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkielmani näkökulma on subjektiivisissa käsityksissä ja kokemuksissa, jotka liittyvät täydennyskoulutuksiin ja niiden vaikutuksiin. Aion tutkimuksessani käyttää aineiston tarkastelussa ja analysoimisessa sekä teorialähtöistä sisällönanalyysia että aineistolähtöiseksi menetelmäksi kuvattua fenomenografiaa. Sisällönanalyysi voi olla teoria- tai aineistolähtöistä, jolloin aineistoa analysoidaan joko jonkin teorian näkökulmasta tai sitten aineiston omista lähtökohdista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Fenomenografia keskittyy selvittämään tietyn ilmiön erilaisia käsittämisen tapoja (Marton 1988). Tarkoitukseni on yhdessä teorialähtöisen sisällönanalyysin ja aineistolähtöisen fenomenografian avulla saavuttaa analyysimenetelmien triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Menetelmätriangulaatio antaa mahdollisuuden tarkastella aineistoa kahdesta erilaisesta menetelmällisestä kontekstista käsin. Fenomenografia ei aineistolähtöisen luonteensa takia anna mahdollisuutta teorialähtöiseen tarkasteluun ja käänteisesti koulutusten arviointimalliin pohjautuva teorialähtöinen sisällönanalyysi ei anna mahdollisuuksia tarkastella erilaisia täydennyskoulutuksen käsittämisen tapoja. Pysin analyysitriangulaation avulla käsittelemään aineistoani monipuolisemmin kuin mihin yksittäisen

analyysimenetelmän avulla olisi mahdollista. Toivon, että kahden erilaisen laadullisen menetelmän myötä pystyn tarkastelemaan aineistoani molempien menetelmien vajeita täydentävästi.

Yleisesti triangulaatio nähdään ongelmallisena, jos yhdistetään esimerkiksi laadullisia ja määrällisiä menetelmiä, koska eri menetelmät sisältävät erilaisia taustaoletuksia ja -käsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142-143). Tästä syystä päätin tässä tutkimuksessa erottaa analyysimenetelmät kahteen eri tutkimuskysymykseen, jotta tarkastelu ja raportointi selkiytyisivät. Käsittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta teorialähtöisellä sisällönanalyysillä haastatteluista saatuja osallistujien täydennyskoulutusten vaikutuksiin liittyviä kokemuksia. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan fenomenografisella analyysimenetelmällä, jossa tarkastelun keskiössä ovat käsitykset.

4.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teorialähtöisesti eli deduktiivisesti, jolloin aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisemman tiedon perusteella muotoutuneeseen viitekehykseen, kuten käsitejärjestelmään tai teoriaan. Ensimmäisenä vaiheena tällaisessa analyysissä on muodostaa analyysirunko, jonka sisään muodostetaan erilaisia kategorioita tai luokituksia. Tällöin aineistosta joko poimitaan analyysirunkoon kuuluvat ja kuulumattomat asiat, joista muodostetaan uusia luokkia, tai runkoon poimitaan strukturoidusti pelkästään siihen kuuluvia asioita. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä määritetään kategoriat aikaisemman tiedon mukaisesti, ja niihin on tarkoitus etsiä aineistosta sisältöjä lausumista, jotka ovat kategorioihin sopivia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113-117.)

Laadullinen sisällönanalyysi on käsite, jota käytettäessä saatetaan viitata ikään kuin yhteen laadulliseen tutkimusmenetelmään muiden joukossa, koska usein se tarkoittaa vain aineistoon kohdistettua luokitteluvaihetta, eräänlaista raaka-analyysia, jota voidaan soveltaa esimerkiksi erilaisten selvitysten tekemiseen. Analyysi ei ole riittävä pelkän luokittelun jälkeen, jossa vain kerrotaan mitä asetettiin mihinkin luokittelulokeroon tai alalokeroon. Sisällönanalyysissä on siis tarkoituksena systemaattisesti tutkien saada irti jotain, joka ei ole pelkästään tekstin tasolla, pelkissä lainauksissa tai luokitteluissa, läsnä, eli aineistoa ei voi jättää raportoinnissa vain puhumaan itsensä puolesta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.)

Sisällönanalyysin luokittelussa on tärkeää kiinnittää huomiota ja arvioida, että mikä on aineistolle sopiva havaintoyksikkö. On kysyttävä, että hakeeko tutkija käyttäytymistapoja,

toimintoja tai niiden eri kohteita, selontekoja, kertomisen jaksoja, vuorovaikutuksen verbaalisia tai ei-verbaalisia yksityiskohtia tai sekvenssejä, positiivisten tai negatiivisten asenteiden tai arvottamisen ilmauksia. On hyvä pohtia myös, että ymmärtääkö tutkija tutkittavat ilmiöt yksilöön, vuorovaikutukseen, ryhmään, yhteiskunnallisiin rakenteisiin, kulttuuriin merkityksiin vai instituutioihin liittyviksi kokonaisuuksiksi. (Ruusuvuori ym. 2010, 20.)

Käytän teorialähtöisessä sisällönanalyysissä Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) kehittämää koulutuksen arvioinnin nelivaihemallia, jonka avulla pyrin tarkastelemaan täydennyskoulutusten osallistujien kokemuksia koulutuksen vaikutuksista mallin eri tasoilla. Nelivaihemallin tasot soveltuvat hyvin analyysirungoksi. Aineisto ankkuroidaan aluksi osallistujien kokemusten kautta teorialähtöisesti ennalta rakennettuun malliin, jotta voidaan nähdä millä tavoin osallistujien vaikutuskokemukset näyttäytyvät ennalta määritetyn arviointimallin mukaisesti.

4.4.2 Fenomenografia

Fenomenografia on tutkimusote, jossa pyritään kvalitatiivisesti löytämään erilaisia kokemisen ja käsittämisen tapoja valitun ilmiön sisällä tai ilmiöstä itsestään (Marton 1988, 141). Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut niiden yhteyksien tutkimisesta, jotka ovat yksilöiden ja heitä ympäröivän maailman välillä, joten fenomenografia keskittyy ajattelun sisältöön, mitä on havaittu ja ajateltu tarkasteluun valitusta arkipäivän ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006). Tärkeää on saada tuotua esille ihmisten erilaisia ymmärtämisen tapoja ilmiöstä ja tutkimuksen tuloksissa nämä käsitykset kategorisoidaan konseptuaalisiin kategorioihin, jotka sisältävät myös kaikki virheelliset tavat ymmärtää todellisuus. Fenomenografia on tutkimusotteena relationaalinen, kokemuksellinen, sisältöorientoitunut ja kvalitatiivinen. (Marton 1988). Alun perin fenomenografiaa kehitettiin ja käytettiin opitun ymmärtämisen ja oppimiskokemusten tutkimiseen, mutta myöhemmin tutkimusotetta alettiin soveltamaan myös muiden arkielämän ilmiöiden käsitysten tutkimiseen (Ashworth & Lucas 2000).

Fenomenografiassa näkemys ilmiöstä perustuu primaaristi tutkittavan yksilön ja ryhmän näkökulmaan. Fenomenografiselle tutkimukselle ja lähestymistavalle on ominaista, että tutkimusongelman määrittäminen tapahtuu fenomenografisesti. Tämä edellyttää tutkijalta tiettyä näkemystä tiedosta ja fenomenologista käsitystä ilmiön, maailman ja ihmisen välisestä suhteesta sekä ihmisen elämis- ja kokemismaailmasta. Tutkimuskohde tulisi nähdä kompleksisena, jolloin kohteen ilmiötä ei koskaan pystytä täysin paljastamaan. Fenomenografian tavoite on lisätä

ymmärrystä raportoimalla erilaisten käsittämisen ja ajattelemisen tapoja. (Niikko 2003, 49). Tästä syystä keskeistä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jonka avulla ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä pääsevät esille (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää kiinnittää yksilön havainnot kontekstiin, jossa ne on havaittu, jotta kokonaisuuden ymmärtäminen yksilön havaintojen kautta on mahdollista. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään erilaisina merkityksenantoprosesseina, joten niille annetaan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografisten tutkimustulosten raportoiminen on mahdollista, koska ihmisillä ei ole rajatonta määrää käsityksiä samasta ilmiöstä. Tutkimusryhmänsä kanssa Marton huomasi, että tutkittavan ryhmän yksilöillä on jokaisesta ilmiöstä rajallinen määrä käsityksiä, mikä mahdollistaa ajattelutapojen kategorisoinnin fenomenografisen tutkimuksen tuloksissa. (Marton 1988, 144.)

Niikko (2003, 24) korostaa, että fenomenografiassa tutkija on kiinnostunut toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisessä asteessa tutkija kuvaa todellisuutta, jotain sen osa-aluetta tai ilmiötä, suoraan, kun hän kohtaa sen oman kokemuksensa kautta. Ensimmäisen asteen näkökulmat Niikko (em.) näkee olevan faktuaalisia, jolloin tutkija kuvaa todellisena ilmenevää todellisuutta, toisin sanoen kuvaus ilmaisee todellisuutta kuin se yleisesti ilmenee. Toisen asteen näkökulmassa ollaan fenomenografian äärellä, koska siinä pyritään keräämään ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön ja tällöin kuvataan ilmiön merkityssisältöä. Tutkija kuvaa käsityksiä ilmiöstä jonkin ryhmän näkökulmasta, joten fenomenografiassa kuvaillaan maailmaa kuten se ilmenee yksilöille. Marton (1988) kuvailee tätä näkökulmaa toisen luokan perspektiivinä (*second-order perspective*). Fenomenografinen tutkimus pyrkii avaamaan sitä, kuinka ilmiöt näyttäytyvät ihmisille, jolloin tutkijan perspektiivi pitäisi tiedostaa mahdollisimman hyvin, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan omat suhtautumiset tulisi esittää raportissa selkeästi. Fenomenografiassa toisen asteen näkökulmaa kuvaavat keskeisimmät käsitteet ovat kokemus ja käsitys. Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennukseen, ja kokemus heijastuu käsitysten kautta (Niikko 2003, 25). Ihminen käyttää jatkuvasti aiempia käsityksiään ja kokemuksiaan jäsentäessään jatkuvasti uusia kokemuksiaan, joten kaikki aiemmat kokemukset ovat läsnä yksilön mielen prosesseissa. Fenomenografian soveltuu tästä syystä hyvin tämän tutkimuksen konstruktivistiseen kontekstiin.

Fenomenografian termistössä kokemisen tapaa käytetään rinnakkain jonkin ilmiön käsittämisen tai ymmärtämisen tapojen kanssa (Niikko 2003, 25). Fenomenografisessa tutkimuksessa painotus on yksilön ajattelun arkisissa prosesseissa, joten tieteellisten totuuksien etsiminen ei ole relevanttia (Häkkinen 1996). Fenomenografisten tutkimusten tarkoitus on tuoda

esille kaikki mahdollisimman monet erilaiset käsitystavat tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä ja kuvata ihmisten konstruoimia ja reflektioimia merkityksiä ja miten ne esiintyvät tietyssä ajassa ja paikassa (Niikko 2003). Kokemuksemme tästä maailmasta on jatkuvassa kehityksessä ja käsityksemme seuraavat näitä kokemuksia ajattelumme kautta joko tietoisesti tai tiedostamatta.

Käsitykset tarkoittavat fenomenografisessa tutkimuksessa tapaa kokea todellisuus tai tietty ulottuvuus todellisuudesta. Ihmisen toiminta, ajatukset ja kokemukset luovat suhteen yksilön ja todellisuuden välille. Tässä on läsnä relatiivinen ja esireflektiivinen luonne, joista relatiivinen tarkoittaa ilmiön suhdetta yksilöön individualistisesti. Esireflektiivinen tarkoittaa käsityksiä yksilön ajatuksissa eli kuinka ne ovat mukana ihmisen toiminnassa, mutta kuinka nämä käsitykset eivät aina ole tiedostettuna tajunnassa. Käsitys on keskeinen tekijä tiedon kuvauksessa. Tieto on ajatteluprosessin tuote, joka riippuu aina maailmasta ja sen näyttäytymisestä yksilölle, mikä on aina ulkoista yksilön minän, subjektin näkökulmasta. (Barnard, McCosker & Gerber 1999.) Huolimatta siitä, ovatko käsitykset objektiivisesti tarkasteltuna tosia vai epätosia, ne joka tapauksessa ohjaavat yksilön ajattelua, vaikka ne eivät välttämättä kerro mitään yksilön toiminnasta. Toiminnan ja puheen tasot saattavat olla aina ristiriidassa. Mutta käsitysten varassa subjekti hahmottaa todellisuutta ja omia positioitaan ilmiöön. (Häkkinen 1996.)

Väittelyä fenomenografiaa käyttävien tutkijoiden keskuudessa on aiheutunut paljon siitä, onko fenomenografiassa kyse kokonaisuudessaan tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai pelkästä analyysimenetelmästä eli metodista. Fenomenografiaa ei pidetä pelkkänä metodina sinänsä, vaikka siitä onkin löydettävissä metodologisia elementtejä. Se ei ole myöskään kokemuksen teoriaa, vaikka siitä on löydettävissä kokemusta kuvaavia teoreettisia elementtejä. Tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografia pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua ja pyrkii painottamaan heidän ymmärrystään siitä maailmasta, jossa he elävät. Fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. (Niikko 2003, 30-31.)

Keskeisin tiedonhankintamenetelmä fenomenografiassa on yksilöllinen haastattelu (Marton 1988). Haastatteluprosessissa korostuu tutkijan rooli ja roolin herkkyyys. Tarkoitus on olla reflektiivinen ja dialoginen haastateltavan reflektoidessa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön erilaisia ulottuvuuksia ja miten hän kokee nämä ulottuvuudet. Tietenkin tutkijan toiveena on, että haastateltava käsittelee ja sanallistaa kokemuksensa ja käsityksensä mahdollisimman aidosti ja itselleen todesti mitään peittelemättä (Niikko 2003, 31). Mahdollisimman avoimet ja neutraalit kysymykset haastattelutilanteessa ovat idylliset, koska ne antavat haastateltavan henkilön itse valita

kysymysten ulottuvuudet, joihin haluaa ja pystyy vastaamaan (Marton 1988). Empatiakyky haastateltavan ajatusmaailman ymmärtämisessä on tärkeää, kuten myös tutkijan omien tietojen, ajatuksien tai oletusten poissulkeminen haastattelu- ja analyysiprosessista. Tällä on tiettyjä reunaehtoja: tutkija ei voi poissulkea itseään täysin pois tutkimusprosessista, koska tietyt pohjaoletukset täytyy olla olemassa, kuten esimerkiksi mistä asiasta haastattelussa haetaan selvitystä tai mitä hän hakee aineistosta. Eli tutkijalla täytyy olla jokin alustava suunnitelma ja käsitys mitä hän etsii analyysivaiheessa, koska muuten haastattelutilanteelta puuttuu suunta ja tarkoitus. (Ashworth ja Lucas 2000.)

Fenomenografiassa on mahdollista nähdä ongelmallisena se, kuinka tutkijat haluavat esittää joitain metodologisia elementtejä ilman, että ne olisivat luonteeltaan täysin teoreettisia tai metodologisia. Tällöin olisi tärkeää, että fenomenografista tutkimusta tekevät selventäisivät itselleen ja tutkimusyhteisölle omat lähestymistapansa, jotka ovat tavat tunnistaa, muotoilla ja vangita tietynlaisia tutkimusongelmia. (Niikko 2003, 46). Sisällytän tutkimuksen analyysiprosessiin fenomenografisen analyysin, koska pelkän teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla en pääse tarkastelemaan erilaisia käsittämisen tapoja, joihin fenomenografia on erikoistunut.

4.5 HAASTATTELUAINEISTON FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI

4.5.1 Fenomenografisen analyysin vaiheet

Huusko ja Paloheimo (2006, 166) huomauttavat, että fenomenografiassa aineiston analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selkiyttävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografisen tutkimuksen analyysia ja analyysiprosessin kulkua ei pystytä kuvaamaan tyhjentävästi, koska menetelmä on aina sidottu aineistoon, joka on täynnä erilaisia merkityskokonaisuuksia ja osia ilmiöstä. Analyysin lähtökohtana on aineisto, ja analyysi pitää sisällään erilaisuuden ja osien organisoinnin tulkitsevassa analyttisessä prosessissa (Niikko 2003; Barnard ym. 1999). Tästä syystä fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yhtenevää toimintatapaa, vaan se seuraa pääosin kvalitatiivisille tutkimuksille ominaisia piirteitä (Niikko 2003, 32). Häkkinen (1996, 36) kuvaa fenomenografisen analyysin etenemistä vaihteellaisuudella, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla eli jokainen analyysivaihe vaikuttaa seuraavien vaiheiden valintoihin. Fenomenografisen tutkimuksen analyysi koostuukin useasta eri analyysivaiheesta.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoon tarkasti ja huolellisesti (Niikko 2003, 33). Tarkoituksena on, että tutkija lähtee hahmottamaan ilmiön kokonaiskäsitystä ja löytää tutkimuksen ongelmanasettelun ja tutkimuskysymyksien kannalta oleellisia ilmauksia (Marton 1988). Analyysivaiheessa on tärkeää keskittyä aineistossa esiintyviin ilmauksiin, ei ilmausten tuottajiin. Täten yhdeltä haastateltavalta saattaa löytyä yhden merkityksen sijasta useampikin merkitys. On tärkeää nähdä aineistonkeruuseen osallistuneiden yksilöiden yli merkitysten ja kokemusten avaruuteen, jota tutkija tarkastelee. Kaikilla ilmauksilla on kaksi kontekstia, jotka ovat haastattelu, josta ilmaisu on alkuaan peräisin, ja merkityksen ryhmä, johon ilmaus kuuluu analyysissa. Tulkinta täytyy tehdä suhteessa kontekstiin, josta ilmaus on peräisin. Analyysiyksikkönä voi toimia mikä tahansa aineiston osa tai kokonaisuus, joita voivat olla esimerkiksi sana, lause, kappale tai kokonainen haastattelu. (Niikko 2003, 33.)

Toinen analyysivaihe seuraa aineiston lukeneisuutta ja ilmausten etsimistä. Tutkija alkaa ryhmittelemään, lajittelemään ja etsimään erilaisia teemoja tai ryhmiä, jotka ovat tutkimuksen ongelmanasettelun suuntaisia. Ryhmittelyssä suoritetaan vertailua eri merkitysten kesken, jolloin erot ja samankaltaisuudet näyttäytyvät tutkijalle. Analyysi toimii kehänä reflektoinnin, aineiston lukemisen ja ilmausten välillä, joten tutkijan on jatkuvasti keskusteltava aineistonsa kanssa ja eläydyttävä siihen. Tämä tarkoittaa osittain myös sitä, että tutkijan on pystyttävä tietoisesti selvittämään itselleen ja sulkemaan ulos analyysiprosessista omat ennako-oletuksensa, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. (Niikko 2003, 34-35.)

Analyysiprosessin kolmas vaihe keskittyy käsityskategorioiden ja kategorioiden välisten rajojen määrittelyyn. Tässä vaiheessa määrittely tapahtuu vertailemalla omista mikrotason konteksteistaan irrotettuja merkitysyksiköitä aineiston kaikkiin merkitysjoukkoihin. Tällaisen analyysivaiheen jälkeen syntyneet erilaiset merkitysryhmät tai teemat muutetaan eli transformoidaan kategorioiksi. Jokaisen kategorian sisällä olevia ilmauksia on tärkeää vertailla toisiin ilmauksiin sekä oman kategorian että muiden kategorioiden sisällä. Kategorian suhde ilmiöön tulisi olla selkeä ja looginen, kuten myös suhde muihin kategorioihin, jottei esimerkiksi kategorioiden välisiä päällekkäisyyksiä pääse syntymään. (Niikko 2003, 36.)

Marton (1988) korostaakin, että fenomenografian tärkeä ero sisällönanalyysiin on se, ettei kategorioita ole etukäteen päätetty tai pakotettu aineiston analyysiin, vaan kategoriat syntyvät analyysin aikana aineistolähtöisesti. Kategorioita rakennettaessa on hyvä päättää millä tasolla ilmiötä halutaan kuvata. On myös mahdollista muodostaa syntyneille kategorioille alakategorioita, joka yleisesti on analyysin viimeinen vaihe (Niikko 2003, 36). Vaikka tähän analyysivaiheeseen

jääminen auttaakin hahmottamaan ilmiötä kategorioiden avulla (Häkkinen 1996), niin Niikko (2003, 36) ehdottaa, että analyysissä edettäisiin vielä neljanteen vaiheeseen, jotta tulokset eivät jäisi vaatimattomiksi. Neljännessä vaiheessa muodostetaan abstraktit ylemmän tason kategoriat, kuvauskategoriat.

4.5.2 Kuvauskategorioiden muodostaminen

Neljäs vaihe on kuvauskategorioiden rakentaminen. Nämä ylemmän tason kategoriat muodostaisivat tutkimuksen ylätason kategoriajoukon. Kuvauskategoriat ovat alemman tason käsityskategorioiden verrattuna abstrakteja konstruktioita, jotka pitävät sisällään tiivistetyt ominaispiirteet käsityksistä ja kokemuksista. Kuvauskategoriat ovat kuitenkin empiirisesti ankkuroituneita aineistoon. Myös kuvauskategorioiden pätee se, että niiden pitää olla selkeästi rajattuja, joten ne eivät saa olla päällekkäisiä tai limittyä toisiinsa. (Niikko 2003, 36-37.)

Fenomenografisen analyysin kaksi viimeistä vaihetta käsittelevät käsityskategorioiden rajojen muodostamista ja ylemmän tason kuvauskategorioiden luomista. Käsitysten luonne on kuitenkin suhteellinen, kokonaisuuksista merkityksensä saava ja sosiaalisesti rakentuva (Huusko ja Paloniemi 2006, 166). Tällöin on oltava erityisen tarkkana, koska käsitysten ymmärtäminen luo vahvan vaatimuksen kontekstuaalisuuden huomioimisesta. Toisin sanoen ilmaisu voi saada erilaisen merkityksen eri asiayhteydessä.

Järvinen ja Järvinen (2011) tarkastelevat Uljensin kategorisointisysteemejä, joita ovat horisontaaliset, vertikaaliset ja hierarkkiset kategoriat. Horisontaalisesti asettuneessa kategorisoinnissa erilaiset kategoriat ovat keskenään samanarvoisessa asemassa, eivätkä kategoriat kuvaa keskinäistä paremmuutta. Vertikaalisessa kuvaustavassa kategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevat kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen, joka ei välttämättä ole paremmuusjärjestys, vaan esimerkiksi yleisyydestä kertova aste tai ajallinen järjestys esimerkiksi käsitysten muutosta kuvattaessa. Hierarkkisessa kuvaustavassa kategoriat ja niiden käsitykset ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteilla. (emt., 84.)

Fenomenografisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Yleisesti voidaan todeta fenomenografiassa sovellettavan totuuden koherenssikriteeriä, kun tutkimuksen ja analyysin aikana tehtyjä päätöksiä, ratkaisuja ja tutkijan perusteluja näille päätöksille ja ratkaisuille arvioidaan. Tulkinnan ja tulkitsemattoman aineiston välistä suhdetta arvioitaessa soveltaa niin sanottua korrespondenssikriteeriä. Kyseessä on

tutkimustulosten ja aineiston välinen sisäinen reliabiliteetti. Tutkijan rakentaessa ja perustellessa omat kategoriansa ei voida olettaa, että ulkopuolinen tutkija päätyisi samalla aineistolla täysin samoihin tuloksiin ja kategorioihin. (Niikko 2003, 39; Marton 1988.) Tutkimuksen toistettavuus tuodaan usein esiin kvalitatiivisen tutkimuksen perinteessä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa vaikuttavat niin vahvasti tutkijan positio, aineistonkeruumenetelmät ja erilaiset kontekstisidonnaiset seikat, että fenomenografista tutkimusta on usein mahdoton toistaa, koska kyseessä on kuitenkin aineiston kanssa yksilöllisesti läpikäyty prosessi. (Niikko 2003, 40.) Fenomenografinen tutkimus on prosessi, jossa tutkija kehittää aineistolähtöisesti tutkimustuloksensa. Toisen tutkijan on mahdollista testata tuloksia omaan aineistoonsa, mutta identtisesti samojen kuvauskategorioiden kehittämistä ei voida vaatia. Ilmiön luonteen lisäksi on pidettävä mielessä tutkimuksen konteksti, jossa tutkimus toteutetaan. (Marton 1988.)

4.6 TUTKIMUKSEN ANALYYSIN ETENEMINEN

Toteutin analyysin edellä mainittuja periaatteita noudattaen. Haastatteluja oli yhteensä viisi kappaletta, joista kertyi litteroinnin jälkeen yhteensä 45 sivua tekstiä. Litteroinnissa kiinnitin huomiota ainoastaan haastateltavien sanoihin, mutta sanotun sisältämän nyanssin välittymistä varten lisäsin tarpeen mukaan litterointivaiheessa pitkät tauot, naurahdukset ja muut vastaavat äänet. Tutustuin aineistoon kokonaisuutena ja aloin alustavasti kartoittaa yksittäisiä ilmauksia. Kokosin analyysiyksiköitä ja listasin ne juoksevin numeroin erilliseen tiedostoon. Tämä vaihe oli erityisen haastava, koska samassa lauseessa saattoi ilmetä useampi täydennyskoulutukseen liittyvä käsitys. Tutustuin aineistoon huolellisesti ja luin sen monta kertaa läpi. Halusin varmistaa, että olin ymmärtänyt haastateltavat ja heidän ajatustensa sisällön oikein. Aineistosta löytyi yhteensä 438 ilmaisu täydennyskoulutusten eri vaiheisiin ja prosesseihin liittyen.

Toisessa vaiheessa aloin etsiä analyysiyksiköistä samankaltaisuuksia ja rakentamaan ryhmiä. Olin epävarma muodostuneista ryhmistä, koska ne seurasivat teemahaastattelun teemoja. Käsitysten tarkastelu muuttui kuitenkin haastavaksi, jos käsitys irrotettiin sanotun ajallisesta kontekstista. Tästä syystä päätin jatkaa teemahaastattelujen ajallisesti etenevien teemojen käyttöä kategorioiden pohjana. Kolmannen vaiheen lopuksi syntyi neljä käsityskategoriaa ja viisitoista alakategoriaa. Nämä kaksi vaihetta eivät seuranneet toisiaan täysin lineaarisesti, vaan ne olivat pikemminkin symbioottisessa suhteessa toisiinsa. Testasin alakategorioita jatkuvasti, jotta kaikki mahdolliset päällekkäisyydet karsiutuisivat pois.

5 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen analyysin keskeiset tulokset, joilla vastaan tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Etenen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, joten alaluvussa 5.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (*”Millaisia ovat täydennyskoulutuksen oppimis- ja muutosvaikutukset osallistujien kokemusten perusteella suhteutettuna Kirkpatrickin nelivaihemalliin?”*) teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Alaluvussa 5.2 etenen raportoimaan toisen tutkimuskysymyksen (*”Minkälaisia käsityksiä osallistujilla on täydennyskoulutuksista ja täydennyskoulutusten mahdollisuuksista yksilön tai työyhteisön kehittymiseen tai kehittämiseen liittyen?”*) fenomenografisen analyysin käsityksiä. Viimeisessä alaluvussa 5.3 siirryn esittelemään tutkimuksen päätulokset, jotka ovat fenomenografiset kuvauskategoriat.

Raportoinnissa tuon esille aineistoani haastatteluista poimittujen lainausten muodossa. Lainauksen on tarkoitus havainnollistaa analyysivaiheessa tuotettuja käsityskategorioita ja niiden alakategorioita. Informanttien anonymiteetin säilyttämisestä johtuen olen poistanut lainauksista kaikki haastattelijoiden mainitsevat tiedot, joista yksilön tunnistaminen olisi mahdollista. Tällaisia tunnistetietoja ovat muun muassa sukupuoli, ikä, työnantaja ja asuinpaikkakunta. Aina on mahdollista, että muut osallistajat, kouluttajat tai koulutusten järjestäjät saattaisivat yhdistää minkä tahansa annetun tiedon haastateltuun henkilöön. Saman alan työntekijät saattavat käydä samoissa koulutuksissa ja täydennyskoulutuskeskuksen asiakkaat voivat olla järjestävälle taholle tuttuja monen vuoden yhteistyön johdosta.

Lainauksissa haastatellut yksilöt on erotettu toisistaan ainoastaan numeroilla, joiden on tarkoitus havainnollistaa lukijalle lainausten alkuperä. Vaikka toisaalta fenomenografiassa on tarkoitus keskittyä käsityksiin ja häivyttää yksittäiset haastateltavat, koska samalta haastateltavalta saattaa nousta esille useammat ja jopa ristiriitaiset käsitykset samasta aiheesta. Lainauksiin lisätty teksti, joka auttaa lainauksen kontekstin ymmärtämistä, on merkitty () -suluilla. Lainauksen lyhennykset ilmoitetaan [--] -merkinnällä ja lauseen keskeltä aloitetut lainaukset on merkitty kaksoisviivalla (--).

5.1 OPPIMIS- JA MUUTOSVAIKUTUKSET SUHTEUTETTUNA KOULUTUKSEN ARVIOINTIMALLIIN

Teorialähtöisen sisällönanalyysin viitekehykseksi valikoitui tässä tutkimuksessa Kirkpatrickin nelivaihemalli (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006). Arviointimalli tarjosi analyysirungon tarkastelun tasoiksi koulutuksen välittömät reaktiot osallistujissa (*reaction*), koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen (*learning*), koulutuksen tuottama muutos käyttäytymisessä (*behaviour*) ja työkäyttäytymisen muutoksen vaikutukset organisaation tulokseen (*results*).

Kävin haastatteluaineiston läpi useaan kertaan ja poimin siitä kaikki nelivaihemallin vaiheisiin sopivat kokemukset. Jätin kaikki arviointimalliin sopimattomat ilmaukset ja kokemukset tässä vaiheessa tarkastelun ulkopuolelle. Poimitut ilmaukset vaihtelivat yksittäisistä sanoista ja lausahduksista lauseisiin. Pelkistin ilmaukset ja asetin ne sopiviin nelivaihemallin tasoihin. Nelivaihemalliin sijoitetut pelkistetyt ilmaukset löytyvät Taulukosta 3.

Ensimmäiseen vaiheeseen kertyi neljästä vaiheesta eniten pelkistettyjä ilmauksia. Ilmaukset olivat myös muiden vaiheiden ilmauksiin verrattuna selkeämpiä. Osallistujien reaktiot koulutuksiin olivat pääsääntöisesti positiivisia, kun muun muassa järjestelyitä, kouluttajia ja opetettua asiaa kommentoitiin erittäin positiivisin ilmauksin. Ilmausten seassa esiintyi myös oletuksia siitä, että koulutuksessa saattoi olla jotain mikä ei miellyttänyt osallistujia, vaikkakaan mitään yksittäistä epämiellyttävää seikkaa ei tarkkaan osattu nimetä. Tällaiset yleistävät oletukset saattoivat johtua siitä, että täydennyskoulutus ei ollut monella kovin tuoreessa muistissa. Joissain tapauksissa koulutuksesta oli ehtinyt kulua jo kaksi vuotta. Lisäksi oletukseen sisältyi ajatus siitä, että täydennyskoulutuksissa on aina yksilön näkökulmasta jotain turhaa. Koulutus ei pysty jatkuvasti miellyttämään kaikkia tai tarjoamaan kaikille jotain uutta ja mieltä stimuloivaa opittavaa. Toinen vaihe oli selkeästi jo haasteellisempi osallistujille, koska kurssit sisälsivät paljon abstrakteja käsitteitä ja prosesseja. Osallistujat puhuivat oppimisen sijaan täydennyskurssilla esitettyjen asioiden, teorioiden ja käytäntöjen hyödyntämisestä omassa työssään, joka ei varsinaisesti ole Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) nimeämän toisen vaiheen oppimistermistön mukaista, vaan pikemminkin sijoittuu jonnekin toisen ja kolmannen vaiheen väliin. Tiedon soveltamisen oppiminen työelämässä ei tarkoita vielä sitä, että yksilön käyttäytyminen olisi ajattelun kautta ja työyhteisön kannustavan ilmapiirin kautta kokenut muutoksen.

Kolmas vaihe osoitti sen, että osallistujat ymmärtävät täydennyskoulutuksen osana suurempaa kokonaisuutta eli osana omaa elämäänsä ja matkaansa oman alansa paremmaksi

asiantuntijaksi kasvamisessa. Osallistujien oli haasteellista sanallistaa sitä, miten koulutus on vaikuttanut omaan käyttäytymiseen. Ilmauksia tuli kolmanteen vaiheeseen niukasti, mutta neljännen vaiheen todentaminen oli sitäkin haastavampaa. Oman panoksen tarkastelu yrityksen kokonaistuloksen parantamisessa on haasteellista mistä tahansa työtehtävästä tarkasteltuna. Yksittäisen työntekijän näkökulmasta tuloksen paranemista voi olla jopa mahdotonta havaita. Kaikkia epäilyä ilmaisevia ilmauksia ei voinut sijoittaa nelivaihemalliin, koska ne eivät olleet yhteensopivia mallin kanssa. Viimeiseen vaiheeseen sijoittui ainoastaan yksi pelkistetty ilmaisu, joka sekin toisaalta perustuu oletukseen, että yrityksen tulos on parantunut uuden täsmäkoulutetun työntekijän palkkaamisen myötä.

Kirkpatrickin nelivaihemallin hyödyntämisestä voidaan yhteenvedona todeta, että reaktioita (27 ilmaisuja) on helppo nimetä, koska itse koulutus on fyysinen, ajallinen ja paikallinen tapahtuma. Sitä seuraavia vaiheita on vaikeampi nimetä, koska oppiminen (11 ilmaisuja) ja tiedon käyttö muuttuvat abstrakteiksi prosesseiksi, mikäli opittu ei käsittele konkreettisia työkaluja tai menetelmiä, joita voi hyödyntää omassa työssä. Oman käyttäytymisen (9 ilmaisuja) tarkastelu on myös haasteellista, koska koulutus voi muuttaa pieniä asioita ja muutos voi näyttäytyä osallistujalle vasta pitkän ajanjakson jälkeen, jos silloinkaan. Muutos käytöksessä näkyy, jos osallistuja joutuu selkeään tilanteeseen, jossa hän itse huomaa toimivansa eri tavalla. Yrityksen tuloksen (1 ilmaisu) näkeminen vaatii yksilöltä pidempää aikaväliä ja tuloksellista näkökulmaa, jossa omaa panosta ja tulosta pystyy vertaamaan entisiin tulostietoihin. Pieniä muutoksia tuloksessa on vaikea todentaa juuri täydennyskoulutuksen ansioiksi, koska organisaatiossa vaikuttavat monet erilaiset sisäiset ja ulkopuoliset muuttujat. Osallistujat kuitenkin tiedostivat, että yksilöt ottavat opin koulutuksesta, mutta työnantajan suhtautuminen vaikuttaa tuloksiin myös suuresti, kuten Kirkpatrick nelivaihemallin teoriassa (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) ilmaisee. Toisaalta myös koulutuksen ja haastattelun välinen pitkä aika vaikuttaa kokemusten tarkastelussa. Onhan mahdollista, että koulutuksilla oli vaikutuksia, joita haastateltavat eivät muistaneet tuoda esille. Pitkäaikaisella seurannalla ja useammalla haastattelulla olisi ollut mahdollista saada informanteilta tarkempia kokemustietoja koulutusten vaikutuksista.

Teorialähtöinen sisällönanalyysistä käy kuitenkin ilmi, että Kirkpatrickin nelivaihemalli on erittäin suppea työkalu tämän tutkimuksen aineiston analyysiin, koska se rajaa suuren määrän osallistujien näkökulmista tarkastelun ulkopuolelle. Mallia ei tosin ole laadittu tutkimuskäyttöä varten, joten sen soveltamista kannattaa harkita yhdessä muiden aineistohankinta- ja analyysimenetelmien kanssa. Kaikki muut käsitykset, kokemukset ja merkitykset, jotka eivät sisälly

nelivaihemalliin, joudutaan jättämään pois. Jätin myös pois kaikki näkökulmat, joissa osallistujat kuvailivat omia toimintatapojaan koulutuksen menetelmien kanssa, koska asiayhteydestä ei käynyt ilmi, että olivatko ne koulutuksesta opittuja toimintatapoja. Koulutuksen osallistujan intentioita ja aktiivisuutta ei myöskään huomioida nelivaihemallissa muuten kuin osallistujan motivaatiota koskevinä kriteereinä, jotka antava edellytykset saavuttaa ylemmät vaiheet.

Yhtenä teorialähtöisen sisällönanalyysin vaihtoehtona olisi ollut ottaa malliin kuulumattomat ilmaisut ja rakentaa niistä teorian ulkopuolisia ryhmittelyjä. Tällöin teorialähtöistä mallia olisi mahdollista täydentää aineistolähtöisesti. Tarkoitukseni oli käyttää arviointimallia ainoastaan tutkimusaineiston tarkastelun ja analyysin lähtökohtana, joten tästä syystä jätän teorialähtöisen analyysin karkeaan analyysivaiheeseen pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyn tasolle. Fenomenografisessa analyysivaiheessa käsittelen aikuisopiskelijoiden käsityksiä aineistolähtöisesti. Kirkpatrickin malli antoi alustavan kontekstin, josta sain haastatteluteemat ja johon pystyin peilaamaan aineistoani. Jatkan mallin kriittistä käsittelyä tulosten jälkeisessä pohdintaosuudessa.

TAULUKKO 3. Aineistosta Kirkpatrickin (2006) nelivaihemalliin sijoittuneet pelkistetyt ilmaukset.

1) Koulutuksen reaktiot osallistujissa	2) Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen
<p>Hyvin järjestetty koulutus, Positiivinen reaktio kokonaisuuteen, Koulutus ei tuottanut turhautumista, Ei jättänyt toivomisen varaa, Kiinnostava koulutus, Kriittinen reaktio järjestelyihin, Haastava uusi tieteenala, Hyvä kokonaisuus, Järjestelyt ok, Hyvä reaktio kouluttajaan, Positiivinen suhtautuminen, Osallistujalla hyvä asenne koulutukseen, Hyvä ja ajankohtainen koulutus, Puitteet ja sisältö ok, Hyvä koordinaattori, Sopivan suppea ja hyvin valittu aihe, Mielenkiintoinen kokonaisuus, Tuttuja sisältöjä eli kaikki ei ollut uutta, Yleisluontoinen koulutus, Hinta-laatu -suhde ok, Toimivat järjestelyt, Hyvä suunnittelu, Hyvä ruokapalvelu, Asiantuntevat luennoitsijat, Hyvä reaktio markkinointiin, Koulutuksessa saattoi olla jotain turhaa (mutta ei muista mitä), Joku opetettu asia ei välttämättä herättänyt mielenkiintoa</p>	<p>Oman ajattelun herääminen, Mielen virkeänä pitäminen, Ajan hermolla pysyminen, Uusien työkalujen käyttöönotto ja käyttäminen, Kokonaisuuden hallitseminen ja ymmärtäminen, Sisään pääsy uuteen alaan, Reflektiolle pitää varata aikaa, Työtoverin työtehtävien ymmärtäminen, Kehittämistyö opetti, Kurssin sisällön oppiminen, Oman työn tarkastelu, Uusien menetelmien oppiminen.</p>
3) Koulutuksen muutos käyttäytymisessä	4) Organisaation tulos
<p>Koulutus antoi hyvä mahdollisuudet muutokseen, Reflektio, Työote jämäköityi, Ihmisten kommunikoinnin huomioiminen, Viestinnän parantaminen, Epävarma käytöksen muutoksesta, Ei täyttä varmuutta vaikutuksista, Työnantajan suhtautumisella ja panoksella merkitystä.</p>	<p>Täsmäkoulutetun henkilön palkkaaminen</p>

5.2 KÄSITYKSET TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA JA KOULUTUKSEN VAIKUTUKSISTA

Haastateltavilla oli samat täydennyskoulutukset pohjanaan, mutta yksilöllisissä asenteissa ja osallistumiskokemuksissa ilmeni erilaisia tapoja olla koulutuksessa ja suhtautua koulutuksen tarjontaan. Käsitykset ja kokemukset jakautuivat neljään eri käsityskategoriaan, jotka esittelen alakategorioiden kanssa seuraavaksi.

Ensimmäiseksi käsityskategoriaksi muodostui koulutukseen hakeutumisprosesseja kuvaava *Hakeutumisvaihe*, johon muodostuivat alakategoriat Työelämän sanelema tarve elinikäiselle oppimiselle, Harkinta- ja valintaprosessi sekä Ennakko-odotukset. Toinen käsityskategoria on täydennyskoulutuksen suorittamisen ja osallistumisen vaiheita käsittelevä *Koulutukseen osallistuminen*, joka pitää sisällään alakategoriat Koulutuksen aika ja paikka, Verkostoituminen ja ryhmän läsnäolo, Prioriteettina tiedon hyödynnettävyys, Työnantajan suhtautuminen koulutukseen osallistumiseen sekä Osallistumisen eri muodot. Kolmanneksi käsitysryhmäksi muodostui täydennyskoulutuksen jälkeistä aikaa tarkasteleva *Työelämään paluu ja työyhteisön kehittäminen*, johon syntyivät alakategoriat Konkreettiset työvälineet ja menetelmät ja Kyvyt työelämän kehittämisen esteiden näkemisessä ja kohtaamisessa. Neljänneksi ja viimeiseksi kategoriaksi muodostui osallistujien täydennyskoulutukseen liittyviä yleisen tason käsityksiä käsittelevä *Täydennyskoulutuksen potentiaali ja ideaali*, jossa ovat alakategoriat Yksilön asenne ja motivaatio, Mahdollisuuksien hyödyntäminen, Koulutuksen järjestelyt, Yhteys työelämään ja kouluttajan vastuu sekä Lupauksien lunastus.

Käsityskategoriat ovat sijoittuneet toisiinsa nähden vertikaalisessa suhteessa eli ne seuraavat ajallisesti toisiaan: ensin osallistuja hakeutuu koulutukseen, hän suorittaa sen ja osallistuja palaa takaisin työelämään työntekijän rooliinsa. Tämän prosessin myötä osallistujalle syntyy erilaisia yleisiä käsityksiä koulutuksesta joko oman kokemuksen tai muiden jakamien kokemusten kautta. Osallistuja tarkastelee koulutusta kokonaisuutena tai yksittäisinä osina. Tällä tavoin käsityskategoriat ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa ajallisesti ja hakeutuminen-suorittaminen-paluu-sykli voi yksilön kohdalla toistua, jos hän kokee ammattitaitonsa vaativan lisää päivittämistä. Hänen kokemuksensa lisääntyvät ja hänen käsityksensä voivat muuttua tai vahvistua.

Käsityskategorioiden sisällä olevien alakategorioiden väliset suhteet ei ole yhtä selkeitä kuin käsityskategorioiden väliset suhteet. Vaikka osa alakategorioista voi seurata ajallisesti toisiaan, niin ne voivat olla myös samanaikaisia, hierarkkisesti järjestäytyneitä tai niiden välillä ei ole välttämättä mitään riippuvuutta.

Käsityskategoria 1: Hakeutumisvaihe

Osallistujat hakeutuvat täydennyskoulutuksiin työelämän tarpeiden sanelemana. Hakeutumisessa nousivat esiin työntekijän ymmärrys omista tai työyhteisön tarpeista ja ennakko-odotukset siitä, että täydennyskoulutus pystyy tyydyttämään heidän tiedolliset ja taidolliset tarpeensa. Osallistujia motivoivat myös koulutuksen tarjoaman tiedon ja tiedon hyödyntämisen ja soveltamisen mahdollisuudet omassa työssä, henkilökohtainen kasvu ja kiinnostus oppia enemmän. Työyhteisön toiminnan kehitys tai työkalujen saaminen modernin työmaailman haasteisiin toimivat myös motivoivasti.

Työelämän sanelema tarve elinikäiselle oppimiselle

Käsityksissä painottui se, että osallistujat ohjautuivat täydennyskoulutukseen työelämän ja työtehtävissä kohdattujen tai käsitettyjen oman ammattitaidon vajeiden vuoksi. Työkonteksti, työntekijän osaaminen ja koulutuksen tarve linkittyivät käsityksissä koulutukseen hakeutumisen kanssa. Jos haluaa suoriutua työstään hyvin, työntekijä ei voi olettaa työskentelevänsä muuttuvassa työelämässä ilman ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen päivittämistä. On jatkuvasti ja aktiivisesti opittava uutta ja kouluttauduttava, jotta ammattitaitoa saa ylläpidettyä.

"-- miten mä nyt sen sanoisin... et ei voi tuudittautua ikinä siihen et tietää kaiken plus sitten must on aina kiva mennä, niinkun oppii uutta, et sun mieli kestää tulla, saa lisää puhta [--]." – H2

Hakeutumisvaiheen käsityksissä tiedostettiin yksilön tarve ja halu saada ajankohtaista tietoa, joka liittyy kiinteästi omiin työtehtäviin tai omaan alaan. Koulutuksesta halutaan tietoa, jota työntekijä pystyy hyödyntämään omassa työympäristössä mahdollisimman nopeasti tai mahdollisimman pitkällä aikavälillä.

"-- kyl mä ajattelen et täydennyskoulutus on semmonen mitä mä pystyn soveltamaan nyt tai mä tiedän et mä seuraavan kolmen vuoden aikana (sovellan) [--]." – H3

Hakeutumisessa painoi myös työelämän kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tarve. Omaan ammattitaitoon nähtiin vaikuttavan myös muiden työtehtävien ja organisaation kokonaisuuden tai

uuden alan ymmärtäminen. Mitä enemmän työntekijällä on kokonaisvaltaista tietämystä, sitä paremmin hän pystyy vastaamaan uusiin haasteisiin.

”Ja joskus on nimenomaan, sillä lailla, et jos se hyödyntää mun työn, siis mulla liittyy tietyt asiat mutta se toimintaympäristö, jossa mä oon, niin siinä on jotain semmosia asioita, joita mä en itse tee, mutta se auttaa mua ymmärtämään miks joku toinen käyttäytyy tällä tavalla et ei se oo pelkästään, miten mä teen asioita, vaan se, että jos mä ymmärrän jostain toisesta tieteenalasta [--].” – H2

Jatkuva täydennyskoulutuksen tarve tiedostettiin ja kouluttautuminen nähtiin aktiivisen ja pärjäävän työntekijän vaatimuksena. Jos haluaa selvitä omista työtehtävistään tai omalla alalla. Työntekijän on itse aktiivisesti pidettävä omasta osaamisestaan huolta, koska muuten oma osaaminen voi jäädä muista jälkeen.

”Siis yleensä ottaen sitä ajattelee, että niinku et jatkuvasti pitää itseensä kehittää ja päivittää, et tavallaan maailma menee niin lujaa itsensä ohitte et jos sä et oo koko ajan hereillä [--].” – H2

Harkinta- ja valintaprosessi

Erilaisia koulutuksia on tarjolla paljon, joten koulutuksia aktiivisesti etsivät joutuvat harkitsemaan eri toimijoiden ja aiheiden välillä. Hakeutumisvaiheessa harkinta- ja valintaprosessi itsessään tapahtui sattuman, markkinoinnin, aiemman kokemuksen tai suositusten johdattelmana.

”-- mitä mä vaadin on se, mitä nyt aina käyttää, niin et jos sulla on verkostossa joku, joka suosittelee sitä, kertoo et se oli muuten hyvä tai jos se on jonku saman toimijan jossain muussa järjestämässä. Et sillan mä lähtökohtaisesti aattelen et se on hyvä. [--] et jos mä katon et, jos joku muukin lähestyy, niin kyl mä sitä katon.” – H2

Käsityksissä tiedostettiin täydennyskoulutusmarkkinoiden suuren koulutustarjonnan lisäksi myös se, että omista työtehtävistä suoriutumisen edellytyksenä yksilö joutuu priorisoimaan osallistumistaan koulutuksiin. Vaikka moni koulutus herättää mielenkiintoa, niin työntekijä pystyy osallistumaan vain rajalliseen määrään täydennyskoulutuksista. Tällöin koulutusten markkinoinnilla on vaikutusta harkintaprosessin aikana kiinnostuksen herättämisen ja mielikuvien syntymisen muodossa.

”Ja sit se riippuu vuodenajasta ja kiireen asteesta, että mikä se on, että jonain päivänä varmaan vähempikin riittää ja jonain toisena sitten... Onhan se varmaan kurssin markkinoijan kannalta varmaan haastavaa se, että tota nää tulee posteista et voi olla hyvinkin kiinnostavaa ja tämmösii... Kiinnostuksen herättäminen on varmaan tällasilla markkinoilla vaikeeta.” – H1

Ennakko-odotukset

Hakeutumisvaiheessa osallistujilla on täydennyskoulutusta kohtaan asetettuja ennakko-odotuksia. Ne voivat olla markkinoinnin luomia, peräisin aiemmista koulutuskokemuksista tai molemmista. Osallistujilla on aina ennakko-odotuksia ennen koulutuksen alkua.

”-- mulla on se ajatus et mitä mä haluan sieltä et mikä on se oppimistulos et minkä tiedon mä haluan sieltä, on toki itsellä odotusarvot siitä mitä mä sieltä saan.” – H1

”Se on tullu sen pohjalta, miten ne on kuvaillu ja myymään ja markkinoimaan et ne pystyy kertomaan mikä siinä on, nii se on se mitä mä odotan saavani.” – H2

Odotukset liittyvät mielikuviin. Positiivinen mielikuva saattaa syntyä jo hakeutumisvaiheessa, jos täydennyskoulutuksen markkinointi antaa selkeän kuvauksen mitä koulutus pystyy tarjoamaan. Epäselvästi tai ylimalkaisesti annettu kuvaus herättää epäilyä koulutuksen laadusta etenkin, jos hakeutuvalla henkilöllä on entuudestaan koulutuskokemuksia. Epämääräisestä kuvauksesta herää epäily tietävätkö koulutuksen järjestäjät mitä he ovat myymässä.

”Niinku et se on hirveen oleellista et, jos se on hirveen epämääräisesti kirjoitettu asia [--] et se on se teksti, tai joku muu, joka vakuuttaa et se on hyvä.” – H2

Käsityskategoria 2: Koulutukseen osallistuminen

Toisessa käsityskategoriassa nousivat esille haastateltavien kokemukset ja käsitykset, jotka koskivat täydennyskoulutukseen osallistumista ja koulutuksen suorittamista.

Koulutuksen aika ja paikka

Täydennyskoulutuksen ajankohta, sijainti ja kesto olivat seikkoja, joihin käsityksissä kiinnityttiin. Työelämä on kiireistä, hektistä ja vaatii paikoitellen ajankäytön tarkkaa priorisointia. Joskus ei välttämättä edes ole aikaa osallistua täydennyskoulutukseen, vaikka työntekijällä olisi halua ja tarvetta päivittää omaa osaamistaan.

”Aika paljon nykyään on työelämässä sitä, ettei oo aikaa mitä käyttää koulutuksiin. Vaikka työnantaja sanoo, että mee vaan, mee vaan kurssille, mutta aika hankala löytää sitä aikaa.” – H1

Ajan rajallisuus johtaa siihen, että täydennyskoulutukseen osallistuneet ovat joko tietoisesti tai tiedostamattaan jatkuvassa arvioinnin tilassa. He joutuvat jatkuvasti pohtimaan käyttävätkö he aikaansa järkevästi vai onko koulutukseen osallistuminen vain omasta työajasta ja -panoksesta pois. He pohtivat onko koulutus ajan haaskausta.

”Päivän aikana tulee arvioitua sitä et oliko tää hyvä juttu, et sitä tekee itselleen et oliko tää oikea valinta.” – H2

Täydennyskoulutus saattaa sotkea osallistujan työrytmin ja aiheuttaa stressiä, mutta siihen on mahdollista suhtautua rauhallisesti ja keskittyä koulutuksen suorittamiseen.

”Et ne työt mitkä jää tekemättä niin pitää tehdä jossain välissä, mut se on ihan normaalia.” – H3

Käsityksissä korostuivat myös kommentit täydennyskoulutuksen fyysiseen kokoontumispaikkaan, johon liittyvät lähiopetuksessa käytettävät luokkahuoneet ja opetustilat. Fyysisestä lähiopetuksen tilasta tulee tärkeä näkökulma osallistujalle etenkin, jos osallistuja ei asu samalla paikkakunnalla, missä koulutus järjestetään. Tällöin hän joutuu käyttämään omaa aikaa paikalle siirtymiseen. Osallistuja joutuu uudelleenarvioimaan koulutuksen hyödyt, haitat ja suhteuttamaan lopputuloksen koulutuksen muihin näkökulmiin, kuten ajalliseen keston.

”Ensinnäkin semmoinen yhden päivän sessio on vähän... siis että tässä jaksako lähtee täältä, jos se on puolen päivän juttu ja ajat täältä sinne...” – H4

Haastatteluissa nousi tätä kautta esille mahdollisuus täydennyskoulutuksen etäopiskeluun, joko verkkokurssina tai vastaavana etäsuoritusmuotona. Lähiopetukseen verrattuna etäopiskelussa on

vapauksia ajan ja paikan suhteen. Osallistujat pystyvät itse säätelemään milloin ja missä he koulutuksen suorittavat.

”Koska ihmiset, kiireelliset ihmiset niin itseopiskelussa oli se hyvä puoli et mä tykkäsin, vaikka MOOCista sen takia, ku pystyit päättää ite koska ja keskellä yötä tai aamulla ja tehdä sen, sai valita ajan [--].” – H2

Tiettyjen koulutusten kanssa etäopiskelun mahdollisuus oli toivottu suoritustapa. Koulutuksen luonteeseen saattaa kuitenkin liittyä esimerkiksi menetelmiä, joita ei pystytä toteuttamaan järjestelysyistä muuten kuin lähiopetuksena. Yksin opiskelussa myös sosiaalinen kanssakäyminen rajoittuu eikä virtuaalisesti kokoontuvassa opetusryhmässä opiskelijoiden välille synny samanlaisia suhteita kuin henkilökohtaisessa kanssakäymisessä.

”Aika monet noista kurseista on semmosia, et siellä tehdään opiskelua semmosten eri menetelmien kautta. Ja se niinku vaatii sit sen läsnäolon sen takia et, ku ne on semmosia työpajoja. [--] Pelkästään vaan se, että meillä on aika paljon, että siellä kuitenkin liittyy päivien aikana semmosia työpajoja tai simulointeja tai jotain semmosia, joka niinku sitten saattaa jäädä etänä osallistuessa vakaaksi.” – H5

”Sillon kun se on etänä niin [--] se semmonen yhteisöllisyys ei kyllä sitten muodostu niitten opiskelukavereiden kesken sellaiseksi.” – H4

Ajallisuus ja paikallisuus täydennyskoulutuksessa liittyivät myös käsityksiin siitä, että täydennyskoulutus on mahdollisuus työntekijälle päästä hetkeksi pois työilmapiiristä. Ajan ottaminen mahdollistaa oman työn tarkastelun rauhassa. Työntekijä voi ottaa etäisyyttä toimintatapoihinsa tai työyhteisöönsä, ja hän reflektoida niitä koulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen järjestäminen työpaikan tiloissa tai sen suorittaminen samaan aikaan työpäivän ohessa ei ole järkevää, koska silloin työasiat ovat osallistujan mielessä.

”Okei, työkiireet imasee ja täytyy niinku irrottautua duunista sen verran että lähtee perehtymään, pysähtyy ja tekee muutaki, ku sitä päivittäistä rutiinia, että tulee tilaa sille oppimiselle, tulee tilaa arjen aikatauluissa.” – H4

Verkostoituminen ja ryhmän läsnäolo

Yksi syy, minkä takia osallistujat mielellään osallistuvat täydennyskoulutuksen lähiopetukseen, on mahdollisuus verkostoitua saman alan työntekijöiden kanssa. He voivat ryhmässä saada

vertaistukea omaan työhönsä ja vertailla kokemuksiaan. Tunne siitä, ettei paini yksin ongelmiansa kanssa, on avuksi omassa työssä jaksamisessa.

”Tai sit se et tää opinahjo tarjoaa maksullista opiskelua siitä, että mä luen yksikseni jotain kirjoja ja maksan siitä et mä saan käydä tenttimässä [--]. Mä en halua sellaista. [--] Mutta tämä et mä pengon asioita ja tämä tämmöinen, että mä saa tukea niiltä opiskelukavereilta, niin se on mulle tärkeää.” – H3

Verkostot ovat kestäväällä pohjalla, jos takana on hyviä yhteisiä kokemuksia koulutuksesta. Samalla alalla työskentely toimii myös koulutuksen jälkeen yhdistävänä tekijänä, koska samalta alalta käydään usein samoissa tapahtumissa ja yhteistyötä pystytään jatkamaan kurssin päätyttyä. Verkostoja on mahdollista hyödyntää eri tavoin työelämässä.

”Sit opitaan tuntemaan ihmisiä, niin se verkostokin auttaa tosi paljon siinä omassa työssä ja meillä on käyty tän Edutechin koulutuksen kanssa niin et me ollaan soiteltu ja viestitelty ja mä oon saanu puhujakeikkoja sen porukan kautta, ketä siellä oli.” – H4

Lähiopetusryhmän koostumus voi olla monella tavalla homo- tai heterogeeninen. Koulutettavat voivat olla joko samasta ja osittain samoista tai täysin eri organisaatioista. Koulutuksessa voi olla saman alan työntekijöitä, jotka toimivat samoissa työtehtävissä. On myös mahdollista, että he ovat saman alan työntekijöitä, jotka toimivat eri tehtävissä. Jos osallistujat tekevät samoja tai samankaltaisia työtehtäviä keskenään, niin omien kokemusten ja tiedon jakaminen on helppoa. Toisaalta erilaisten työtehtävien tarkastelu saattaa auttaa näkemään ilmiöitä avarammalla katseella.

”Toisaalta se on kivaa et siellä on eri toimijoita ja kuulet, et ajattelua avartaa, ku sä ajattelet niin kapeesti ja sit ai et sitä voi tohonki käyttää, toleenki sen voi tehdä. [--] Et kaikilla on aina puolensa, että menetkö samanlaisten vai erilaisten kanssa.” – H2

Ryhmän läsnäolo koulutuksessa herätti myös huolta osallistujissa. Käsityksissä tiedostettiin ryhmän haasteet muun muassa koulutuksen järjestämisen tasa-arvossa eli kuinka kouluttajat voivat pitää huolen, että kaikki pysyvät opetuksessa mukana koko kurssin ajan. Osallistujilla voi olla erilaisia lähtötasoja osaamisen ja taitotiedon kanssa, joten järjestäjien on otettava erilaiset lähtötasot huomioon.

”Et sit siel oli semmosii, jotka tulee täydennyskoulutukseen puhtaalta pöydältä, eikä ollu aiemmin ollu läheskään tekemisissä näiden asioiden kaa et siltä väliltä

meitä oli... niin siinä mielessä tietty vaikea kouluttajalla asettaa sitä rimaa sopivasti niin et jokaiselle tarjottas jotakin riittävästi.” – H4

Prioriteettina tiedon hyödynnettävyys

Täydennyskoulutukseen osallistuessaan osallistujat haluavat hyötyä ja saada esimerkiksi ajankohtaista tietoa, taitotietoa tai erilaisia käytännön vinkkejä omaan työhönsä liittyen. Koulutuksessa annettu, opetettu ja esitetty tieto ilmeni käsityksissä oman mielen ja ajattelun virkeänä pitämisenä, omien asenteiden ja käytäntöjen muuttamisena tai muokkaamisena, mutta loppujen lopuksi kaikista eniten käsityksissä painotettiin koulutuksen tiedon hyödyntämistä ja soveltamista omaan työhön.

”-- et sen teorian lisäksi pitää olla käytäntöä, käytännönläheisyyttä [--].” – H2

”Et tietenkin on joku perusjuttu, on kaikille sama mut hyvä, et sä pystyt sen sitomaan omaas, niinku koulutus... et mitä sä teet työyhteisössä.” – H4

Koulutuksen anti oli osallistujille esitetty uusimmat tutkimustiedot ja innovaatiot. Kiireisen työelämän takia osallistujat eivät jaksaa, kykene tai ehdi aina tutustua alan uusimpiin tutkimuksiin itse. Eikä heillä välttämättä ole suoraa pääsyä parhaimpina pidettyihin julkaisuihin. Tästä johtuen he toivovat, että koulutuksissa annetaan heidän näkökulmastaan relevanteimmat ja tärkeimmät tutkimustulokset ja näytetään, kuinka näitä samoja tutkimustuloksia voidaan hyödyntää työelämässä. Minimivaatimuksena heillä on saada tietää, mitä tieto merkitsee heidän työkontekstissaan.

”Tota tietoa on tavallaan liikaa, että löydät joo totta kai, onhan se haaste joskus ette sä jotain löydä mutta lähtökohtaisesti löytää hyvin tietoa ja paljon, mut sit se et joku on pureksinu sen et mikä on olennaista ja ei, et se on mulla tietysti ajankäytöllistä tehostamista, et ku joku on pureskellu ja sanoo mikä tässä on keskeiset ilmiöt ja asiat ja perustelee jotenkin [--].” – H1

”-- voi luottaa [--] hyvien kouluttajien kanssa et nää on olennaisia asioita.” – H4

Koulutus voi yllättää ja antaa osallistujilleen jotain täysin odottamatonta ja tarjota näkökulmia, joita osallistuja ei osannut ennakoida hakeutumisvaiheessa.

”-- ja sitten tulee ajateltua et ylipäättänsä koulutus on aina sit sitä et vaikka se puhuis jostain aiheesta x niin sulle saattaa tulla aihe y et sama tematiikka liittyy

johonki toiseen et toisinaan harhailee, et "hei täs ois saanu tohonki näkökulmaa et en tee mind mapia" mut tulee silleen polkuja tavallaan sitten siihen et tästä ja tosta ja tän tyyppisen mä tarkastan. Et se koulutus pöyhäisee niitä muitakin asioita, jotka on piilossa." – H2

Työnantajan suhtautuminen koulutukseen osallistumiseen

Työnantajan suhtautuminen koulutukseen osallistumiseen voi vaihdella positiivisen, negatiivisen tai passiivisen eri sävyissä. Tämä ei tarkoita, että suhtautuminen olisi jaettavissa kolmeen erilliseen ryhmään. Suhtautumisessa on pikemminkin eri sävyjä ja nyansseja, jotka esiintyvät työnantajan asenteissa, sanoissa ja teoissa. Positiivissävytteisessä suhtautumisessa työnantaja tukee kouluttautumisprosessia ja on itsekin mukana kehityksessä. Passiivissävytteisessä suhtautumisessa työnantaja ei aktiivisesti tue koulutukseen hakeutumista tai osallistumista, mutta hän ei myöskään kiellä sitä. Työnantaja saattaa jopa maksaa koulutuksen kulut, mutta hän ei välttämättä näe siinä mitään hyötyä. Negatiivissävytteisessä suhtautumisessa voi esiintyä negatiivisia vastareaktioita ja koulutuksen kannalta väheksyvää ilmapiiriä.

Koulutukseen osallistuminen vaatii työntekijän työpanoksen siirtämistä syrjään varsinaisesta työstä, johon työnantaja on hänet palkannut, jos koulutus toteutetaan työajan puitteissa. Henkilöresurssin lisäksi täydennyskoulutukseen liittyy osallistumismaksu, jonka työnantaja voi maksaa, jos hän kokee hyötyvänsä tai tarvitsevänsä työntekijälleen lisäkoulutusta.

"Onhan se maksanu ne, et kyllähän se positiivisesti siihen suhtautuu. [--] Positiivisesti suhtaudutaan ja firma kannustaa hyvinkin kaikkia." – H1

Työntekijä joutuu maksamaan täydennyskoulutuksen kustannukset omista tuloistaan, jos työnantaja ei näe tarvetta tai saavansa hyötyä. Työntekijä saattaa myös itse hakeutua omasta tarpeestaan täydennyskoulutukseen, koska haluaa kehittää itse omaa osaamistaan. Työnantajalla ei ole välttämättä intressejä kehittää henkilöstöään.

"Et siis mä... siis mun työnantaja tukee mua, toki, ja mä saan opintopäiviä ja näin. Mutta me ollaan sovittu niin perin, että ne kaikki eurot mitä siihen opiskeluun menee, niin mä maksan ne omasta pussista." – H4

Työnantajan suhtautuminen heijastuu koulutukseen osallistumiseen. Ammattitaitoaan kehittävä asiantuntija voi tuntea syyllisyyttä siitä, että hän kuluttaa työnantajansa aikaa ja/tai rahaa kouluttautumalla. Kannustus ja positiivinen suhtautuminen työnantajan suunnalta auttavat

osallistumaan koulutukseen ja tekemään päätöksiä ajankäytöstä. Työntekijä on ainoa, joka tuntee omat rajansa ja koulutustarpeensa.

”Totta kai kaikki käy koko ajan et yrityspuolella se on budjettimielessä et katsotaan tarkemmin kuka kouluttautuu et sit toisaalta työnantajan näkökulmasta sanotaan, et oma esimieskin tietää, etten mä en investoi turhaan aikaa et ku mä sanon et mä meen nii se sanoo et sen kun menet.” – H2

Osallistumisen eri muodot

Tässä alakategoriassa kuvaan täydennyskoulutuksen erilaiset osallistumisen muodot. Tämän tutkimuksen tapauksessa osallistujat pystyivät valitsemaan kuinka he haluavat suorittaa valitsemansa täydennyskoulutuksen. Data- ja analytiikka liiketoiminnan kehittämisessä - koulutuksen tapauksessa osallistujien oli mahdollista valita suoritustapa jopa kolmesta eri vaihtoehdosta, joista kahdesta saa opintopisteitä. Suoritustapoja mukaillen aineistosta nousi kolme erilaista käsitystä, kuinka täydennyskoulutuksiin voi osallistua. Käsitysten mukaan osallistujat pystyvät osallistumaan täydennyskoulutukseen joko kuuntelijoina, osallistujina tai suorittajina.

Kuuntelijat eivät käy koulutuksissa opintopisteiden takia, eivätkä he oikeastaan edes suorita koulutuksia perinteisessä mielessä esimerkiksi osallistumalla erilaisiin viikko- tai kuukausitehtäviin. Kuuntelijat käyvät koulutuksessa vain tarkkailijoina, jotka haluavat kuulla alan uusimmat tiedot ja päivittää omaa tietämystään uusien innovaatioiden, metodien tai tutkimustulosten kanssa.

”Toiset vaan haluaa käydä totta kai, käydä kuuntelemassa miten asioista yleisesti puhutaan.” – H2

Osallistujat ottavat osaa keskusteluihin luokahuoneessa ja pienryhmissä, osallistuvat aktiivisesti ryhmätöihin, tekevät viikko- tai kuukausitehtäviä, joita heille asetetaan. He soveltavat koulutuksessa annettuja näkökulmia koulutuksen ympäristössä ennen kuin he suuntaavat takaisin työelämään. Osallistujat saavat tästä hyvästä opintopisteitä, mutta pisteiden arvo jää heille todennäköisesti nimelliseksi.

”Ja sulla on niitä eri suoritustapoja ja sä myös pystyt itse säätää sen, että mikä on se semmonen taso, jonka sä oot ite valmis panostaa tai työstää et jossain asiassa se riittää, että mä tiedän, mut tässä mä haluan työstää suoraan työhön.” – H3

Suorittajat tekevät samoja asioita kuin kaksi edellistä ryhmää, mutta heille suoritusmerkinnät ja opintopisteet ovat tärkeitä oman osaamisen varmentamisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä uudella alalla, etenkin jos formaali koulutus puuttuu.

”Niillä [opintopisteillä] on mulle ihan hirveen iso merkitys, symbolinen... [--] Itsellekin se vahvistu, että mä oikeesti osaan, koska se hyväksyttiin se kehittämistehtävä. Jotain mitä sä oot aina tiennyt osaavasi mutta sitten sä saat sen paperin, vaikka se on noin pieni määrä opintopisteitä niin se on tosi merkittävä. Koska ne on ne ensimmäiset.” – H4

Opintopisteitä ei välttämättä nähty relevantteina työelämän kannalta, koska ne eivät työtään tekeväälle asiantuntijalle tarjoa mitään merkittävää, vaikkakin laajempien täydennyskoulutuskokonaisuuksien jälkeen aina jaetaan todistukset, jotka todentavat koulutuksen hyväksytyn suorittamisen. Käsityksissä itse tieto ja sen hyödyntäminen nähtiin paljon tärkeämpänä kuin opintopisteet tai jaettavat todistukset.

”Tosin mähän en tehny mitään niitä harjotustöitä, jos ois halunnu opintopisteitä, niin mä en osallistunu niihin kuvioihin ollenkaan. [--] Mä oon opintopisteeni jo saanu, en osallistunu niihin harjotustöihin, tai en tehny niitä mitkä kuulu siihen koulutukseen.” – H1

Vaikka täydennyskoulutuksen kahdessa suoritustavasta kolmesta sai opintopisteitä, niin kolmesta osallistumistavasta vain yhdessä opintopisteet koettiin tärkeinä osallistumisen kannalta. Osa ei välttämättä tarvitse opintopisteitä, koska mitä työntekijä tekee omassa työssään täydennyskoulutuksen suoritusmerkinnällä. Itse tieto ja tiedon soveltaminen ovat etusijalla. Toisten suhtautumisen ei kuitenkaan pitäisi vähentää opintopisteiden arvoa niiden silmissä, joille ne ovat enemmän kuin pelkkä merkintä.

Käsityskategoria 3: Työelämään paluu ja työyhteisön kehittäminen

Täydennyskoulutuksen suorittamista seuraa lopulta työelämään palaaminen, jolloin koulutuksen substanssia tulisi pystyä hyödyntämään. Hyödyntämisen pitäisi tapahtua omassa henkilökohtaisessa työssä, työyhteisöä kehittämällä tai molemmissa. Tilanteet ja hyödyt vaihtelevat, koska osa osallistujista on saattanut suorittaa vain yhden kurssin eräänlaisena täsmäkoulutuksena. Osa saattaa jatkaa pidemmän täydennyskoulutustutkinnon suorittamista,

joka kestää usean vuoden ajan, ja työskentelyä oman työn parissa jatketaan tutkinnon kanssa samanaikaisesti, koulutusten välissä tai vasta tutkinnon päätyttyä.

Konkreettiset työvälineet ja -menetelmät

Joskus koulutus pystyy tarjoamaan osallistujille työelämää hyödyttävän selkeän ja käytännöllisen työvälineen tai -menetelmän. Jos osallistujat osaavat hyödyntää sitä ja sen käytössä ei olet esteitä, niin osallistujat ottavat sen mielellään omassa työssään käyttöön.

”Jotenki se osu just siihen vaiheeseen, ku mä pohdin tän työn tekemistä ja täsmentämistä [--] et se myös anto siihen, mut erityisesti oman työn kehittämiseen, et oon hyödyntäny niitä asioita ja ihan sieltä jotakin sapluunoita [--] omassa työssä.” – H5

Menetelmää saatettiin tutustua soveltamisen muodossa jo kurssin aikana. Omaan työkontekstiin liitetyt konkreettiset kehittämistyöt koettiin haastavina, etenkin, jos kyseessä oli jokin tuntematon aihe tai näkökulma omaan työhön. Lisäksi paineita saattoi kohdistua omaan ammattitaitoon ja pystyvyyteen.

”-- olihan se silleen haastava et ensinnäkin se on haastavaa tehdä se niin, että se on työpaikan, se toimeksiantaja, koska sä ajattelet, että kaikki lukee sen ja mitä ne nyt ajattelee tästä mun kirjottamisesta et se on niinku uus rooli siinä. Sitten toisaalta se oli hankalaa, kun en oo tällaista teknillisen alan tutkimusta raportoinu aikasemmin ikinä tai tehny. Tai kirjottanu. Niin se oli haastava.” – H4

Toisaalta kuvailujen perusteella kehittämistyöt myös antoivat kaikista eniten joko oman työn tekemiseen, työyhteisön kehittämiseen tai molempiin. Parhaimmillaan kehittämistyö kehitti osallistujan tietämystä omasta alasta, tuki asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittymistä sekä antoi lähtökohdat yhteisön kehittämiselle.

”-- siitä kehittämistyöstä mitä on tehty ja sen käyttöönotosta et ajetaan sitä sisään, niin se on kesken, mut hyvin konkreettisesti se koulutus tarjos tukea omalle työlle ja organisaation kehittämiselle.” – H5

”-- tää mun kehittämistyö et mä oon monesti sitä luku. Ja tota asiat olen nähnyt käytännössä ne mitä silloin teoriassa pohdin.” – H3

Kyvyt työelämän kehittämisen esteiden näkemisessä ja kohtaamisessa

Käsityksissä työelämän esteiksi nimettiin kehittämisen vaatimien edellytysten puuttuminen työympäristössä, yhteisön vastaanottokyvyssä esiintyvät ongelmat tai koulutetun yksilön riittämättömät kehittämiskyvyt.

”-- tällaisinkin voi sattua [--] että se osallistuja ajattelee et siellä puhuttiin näistä asioista tällasista, mutta ne on niin korkealla tasolla että me ei olla lähelläkään sitä tasoa et me pystyttäs tekee mitään tällasta mitä siellä (koulutuksessa) puhuttiin. Ja se voi olla totta, et jotkut organisaatiot on niin kaukana et ei oo niitä edellytyksiä siihen kehittämiseen, ei oo aikaa, rahaa tai mitään muuta et se jää kehittämättä se organisaatio. Tai sitten se on siitä ihmisestä kiinni, että se ei nää niitä paikkoja et miten käytännössä viedään se asia konkretiaan [--].” – H2

Täydennyskoulutuksen tarjoamien ratkaisujen tai toimintamallien hyödyntämisen näkökulmasta työntekijää kohtaan saattoi kohdistua esimerkiksi muutosvastarintaa tai kateutta.

”-- se kaveri, joka kuuntelee sitä sun kertomusta noista opinnoista, niin on vähän kade siitä ja niinku sä huomaat niinku semmosen hienoisen kateuden. [--].” – H3

Esimiehet voivat myös toimia esteinä tai asettua esteiksi työyhteisön kehittämiseksi.

”-- tai sit se voi olla siitä johdosta kiinni et se ihminen, joka on työntekijä, se näkee sen mut se johto ei näe sitä paikkaa ja se on aika surullista, koska sen johdon pitäisi nähdä se kehittämisen paikka.” – H2

Osallistujien ongelmanratkaisukyvyt ja sosiaaliset taidot nousevat keskeisiksi. Sosiaalisten esteiden kohdalla korostuu myös työntekijän oma halukkuus toteuttaa täydennyskoulutuksen tarjoamia kehitystoimenpiteitä. Oikealla ammattitaidolla ja oman työyhteisön tuntemuksella on mahdollista saada kasvua aikaan yksittäisten henkilöiden kanssa pienten tekojen kautta.

”Niin se saattaa olla semmonen juttu, et silloin ei kannata kauheesti hehkuttaa sitä (koulutus) puolta [--].” – H3

”En mä sitä suoraan vie sitä eteenpäin [--] vaan et mä saan idean ja mietin strategian et miten saan sen maaliin, et tavallaan minkä kanssa pitää pehmustella et joillekin toki voi suoraan sanoa mistä sen on tullu. [--] Mut ei sitä et se nostaa ihmisissä karvat pystyyn et ”olin koulutuksessa ja tuli tämmönen et mä lähdän suorittaan sitä mallia”. Et se on lähtökohta et muista (ihmisistä) et ”siellä se kävi päivän ja sai kivan mallin ja suorittaa sitä et kohta se varmaan unohtaa sen.” – H2

Käsityskategoria 4: Täydennyskoulutuksen potentiaali ja ideaali

Kokemukset ja käsitykset tiivistyvät neljännessä käsityskategoriassa, kun koulutuksen ja työelämään paluun jälkeen osallistujat rakentavat laajempia merkityskokonaisuuksia täydennyskoulutuksen potentiaalista ja ideaalista. Koulutusta saatetaan verrata aiempiin kokemuksiin ja osallistuja arvioi siihen panostettuja resursseja koettuun hyötyyn.

Potentiaalissa on kyse saavutettavasta koulutuksen tasosta ja erilaisista mahdollisuuksista, jotka koulutus pystyy tarjoamaan, mutta joita ei välttämättä ole nykyisellä toteutustavalla saavutettu. Ideaali on sen sijaan ylin täydellisyyden taso, johon ei välttämättä koskaan päästä. Ideaaliin on helppo nojautua ja siihen on helppo verrata nykyistä tilannetta.

Yksilön asenne ja motivaatio

Käsityksissä korostui yksilönäkökulmasta yksilön motivaatio ja asenne täydennyskoulutuksen täyden potentiaalin saavuttamisessa. Jos yksilö ei ole motivoitunut käymään koulutusta, niin yhtä hyvin täydennyskoulutus voisi jäädä käymättä. Yksilö on loppujen lopuksi se, joka omaksuu tiedot, taidot tai asenteet, joita koulutus tarjoaa. Jos yksilö kokee, että täydennyskoulutus ei ole muuta kuin tekosyy päästä työympäristöstä pois lomailemaan työnantajan kustannuksella kollegojen kanssa, niin sisäinen oppimisprosessi voi jäädä käymättä.

”Sitten että jos on hyvä työntekijä niin sä pääset pariks päivää pois työpaikalta, viettämään yö hotellissa ja ilta kaupungilla niinku sen tyyppisesti palkitsee tai jos se otetaan palkitsemisena et okei mä oon tehny duunit hyvin et nyt lähden lepuuttelemaan ja vetämään happea vähän ja sit ku tulee takaisin niin ei oo mitään muistikuvaa et missään koulutuksessa ollutkaan.” – H2

”-- opiskelija ei asennoidu opiskeluun ja motivaatio ei toimi... vaikuttavuuden näkökulmasta se on huono.” – H5

Yksilön asenne tai motivaatio voi heijastua koko ryhmään, jolloin yhden henkilön suhtautumistapa saattaa vaikuttaa negatiivisesti muuhun ryhmään ja heidän työskentelyynsä. Tuloksena voi olla turhautumista, jos kaikki eivät ole samalla tavalla sitoutuneita koulutuksen suorittamiseen.

”Mä tiään et on ihmisiä, jotka haluaa päästä mahdollisimman vähällä vaivalla, mut mä en ymmärrä, miks sä meet koulutukseen jos et aio nähdä vaivaa ja hyödynnä tätä jotenkin [--].” – H2

Mahdollisuuksien hyödyntäminen

Täydennyskoulutuksessa on potentiaalia, jota voidaan hyödyntää eri tavoin organisaation kehittämisen tai yksittäisen työntekijän viitekehyksessä. Koulutuksen mahdollisuuksien hyödyntämiseen liittyy keskeisesti suunnitelmallisuus. Ylhäältä johdettu eri osastojen samanaikainen kehittäminen on yksi konkreettinen esimerkki tästä:

”[Organisaation nimi poistettu] oli kuitenkin, jos mä ajattelen, niin se oli iso organisaatio, ne oli eri puolilta (organisaatiota ottanut osallistujia), kaikki ne vei eri tahoillansa hyvin erilaisissa ryhmissä, et siellä oli päätetty kehittää jotain, et se oli hyvä et sä viet omassa yksikössä, kaikki vei omissa yksiköissä hyvin erilaisessa, mut ne saa sen vertaisverkoston [--]. Et se on, sillä lailla hyvä... et sinne vois kokonainen tiimi mennä, mut musta se oli mielenkiintoinen malli, et siellä oli eri organisaation osista otettu näitä yksittäisiä ihmisiä ja kullakin oli vastuussa viedä se omassa organisaatiossa, alayksikössä, eteenpäin.” – H2

Täydennyskoulutukseen panostamisella nähtiin olevan vaikutuksia myös työorganisaation ulkopuolelle. Koulutuksia voi hyödyntää yrityksen imagon rakentamisessa: koulutukseen satsaamisella voidaan viestiä organisaation arvoista. Kovassa kilpailutilanteessa potentiaaliset työntekijät saattavat kokea kouluttamiseen panostavan työnantajan haluttavana verrattuna sellaiseen työyhteisöön, jossa ei panosteta. Yksilön näkökulmasta työntekijän urapolun tukeminen käsitetään luottamusta herättävänä.

”Et se yleensä ajatellaan positiivisena ja voi sanoa, et hei vaikka nyt oon kuullu et [yrityksen nimi] on kertonut, et ne on heittäny viime vuonna kolme miljoonaa ihmisten kehittämiseen, niin kyl se on luku joka pysäyttää, et kolme miljoonaa käytetty, et kyl se on myöskin semmonen markkinointiarvo, tottakai [yritys] oli halunnu käyttää, ettei sen markkina-arvon takia ollu käytetty, mut siis sitä et kyl sitä voi käyttää myöskin sitten [--] sen esille tuomisessa, että oonko mä hyvä työnantaja [--].” – H3

Koulutuksessa olevat mahdollisuudet ja potentiaalit eivät voi täytyä, jos työnantajan toiminnassa ei ole suunnitelmallisuutta. Yrityksen johto ja esimiehet ovat vastuussa työyhteisön johtamisesta, strategian suunnittelusta ja toteuttamisesta. Strategiaan on mahdollista sisällyttää yksilön ja yhteisön kehittäminen koulutuksen keinoin ja monitasoisen kehityksen tukeminen.

”Liian usein, sanotaan että se on sattumanvaraisempaa, että meneekö se tieto koko organisaation käyttöön, se riippuu yksilöstä, onko sillä into, halu jakaa sitä eteenpäin tai toisaalta myöskin hänen esimiehistä tai kollegoista, jotka tietää, että sä olit siellä että imeekö ne sen sulta ja yrittää hyötyä siitä. [--] Et se oli yllättävää

et [organisaation nimi] on johdettu ylhäältä alaspäin (naurahdus), sanotaan et se on harvinaista et se on johdettu.” – H2

Ideaalin näkökulmasta henkilöstön kouluttaminen ja kehittäminen ei ole mahdollista, jos yritys käyttää henkilöstöön pakkokoulutuksen keinoja. Organisaatiolla on esimerkiksi behavioristinen näkökulma oppimiseen ja henkilöstön kouluttamiseen. Koulutus voi myös tapahtua asetetun tavoitteen takia intensiivisesti eikä oppijoille jää tilaa reflektiolle tai yhteiselle keskustelulle. Kouluttajien, esimiesten tai yrityksen johdon väliltä voi puuttua selkeä ymmärrys koulutuksen potentiaalisista hyödyistä. Joka tapauksessa osallistujille pakko koulutetaan tieto, joka heidän oletetaan omaksuvan ja toimivan tiedon mukaisesti koulutuksen päätyttyä.

”-- täydennyskoulutuksessa ja henkilöstökoulutuksessa ollaan välillä et pakotettuna, ku pitää tietty määrä kouluttaa ja tietyistä asioista kouluttaa. Jos se on vähän, niinku armeijassa sanotaan, tai sanottiin ainakin minun aikanani, että ”tämä asia on nyt teille opetettu ja teidän tulee se nyt osata”. Aika alkutekijöissä se juttu siinä kohtaa, että jos todellisesti (halutaan) vaikuttaa organisaatiossa.” – H5

Työntekijälle saattaa avautua arvaamattomasti uusia mahdollisuuksia koulutuksen myötä. Jos nykyinen työnantaja ei ole mukana kehittämisessä tai hän ei anna arvoa asiantuntijatiedolle tai -työlle, vaikka tieto olisi laadukasta tai työ olisi tehty hyvin, niin työntekijä saattaa koulutuksen myötä harkita omaa markkina-arvoaan. Parhaimmillaan täydennyskoulutus kasvattaa työntekijän markkina-arvoa ja tarjoaa uusia työmahdollisuuksia.

”-- jos sen ajattelee yksilön markkina-arvon... et kyl mä nään et sä voit siitä niinkun todeta et sä koulutat itsees, et sulla on ajantasainen tietotaito.” – H2

”Mä tein harjoitustyöni niinku muun muassa siitä yrityksestä, jossa mä olen tällä hetkellä töissä. Eli mulle tuli kutsu töihin tänne. Tämän koulutusohjelman takia. Eli se anto oikeesti mulle uuden työpaikan ja uudenlaisen näkemyksen ja uuden mahdollisuuden kasvattaa osaamista myöskin työssä.” – H4

Aivovuotoa on mahdollista ehkäistä isoissa yrityksissä siten, että työnantajat tukevat työntekijöidensä asiantuntijuutta ja organisaation sisäistä työnkiertoa, jolloin työntekijöillä on mahdollisuus sijoittua uusiin positioihin tai edetä vaativimpiin työtehtäviin organisaation sisällä.

”Sit taas tämmösissä isommissa organisaatioissa on henkilökohtasia kehitys ja koulutussuunnitelmia [--] tavotellaan sitä et ihmiset niinku vaihtas työpaikkaa talon sisällä, urakiertoo halutaan ja tällasta nyt siihen nähden et sekin koulutus voi olla ihan mitä vaan [--].” – H1

Koulutuksen järjestelyt

Konkreettiset järjestelyt olivat merkityksellisiä osallistujien näkökulmissa täydennyskoulutuksen potentiaalin toteutumiselle. Järjestelyyn liittyviä seikkoja olivat tarkoituksenmukaiset fyysiset työ- ja kokoustilat, ruokahuolto, tarvikkeet, luennoitsijoiden välinen kommunikaatio ja koordinointi, sähköiset oppimisalustat ja niihin kirjautumiset, oheislukemiston ja opetusta tukevien materiaalien valikointi ja koulutuksen yleinen fasilitointi.

”Ei toimi se homma... Varmaan sillä tavalla, että tota kylhän se koulutusmotivaatio lähtee just... materiaalit on huonot, tilat, jossa ollaan, on epäkäytännöllinen, tarjoilut, jos nälkä on koko ajan, vilu on koko ajan, tällaiset fasiliateetit... tai se (kouluttaja) ei osaa tuoda sitä siihen kontekstiin kenelle se on puhumassa, niin tän tyyppisiä asioita [--] koulutuksen järjestäjän vastuulla.” – H5

”-- et ei oo sillä tavalla semmonen tunne et nää haluaa hankaloittaa tätä mun opiskelua kohtuuttomasti.” – H2

Oheislukemistoon kiinnitettiin huomiota, koska se käsitettiin täydennyskoulutuksissa yhdeksi isoksi lisäoppimisen mahdollistavaksi järjestelyksi. Potentiaalissa korostuu tiedon syventämisen ja yksilökohtaisen osaamisen soveltamisen toiveet, joita voidaan saavuttaa järjestelyjen avulla. Oheislukemisto on järjestävän tahon kasaamana lukupakettina, joka on joko opetukseen kuuluva osa, jota käsitellään yhdessä itsenäisen lukemisen jälkeen, tai opetukseen kuulumaton, ylimääräinen osa, jolloin lukeminen ja luetun ymmärtäminen jätetään osallistujan vastuulle.

”-- nythän sitä ei perustella vaan annetaan et oheislukemistoo. On linkkiä niistä tai artikkeleita mut ei avata yhtään et by the way, kannattaa lukea, sitä ei motivoida mitenkään oheislukemiston läpikäymiseen. [--] Tykkäisin et, no... nyt mä voisin sparrata et mitäs tästä ja saada joku poimii case-esimerkkejä et ”hei me ollaan tehty tätä näin, toteutettu” et ensin sä ymmärrät laajemmin ilmiön ja sit pääset siihen syvällisemmin, miten käytännössä. Nyt ne on enemmänkin joko tai et niitä ei yhdistetä.” – H2

Esiin tulivat myös erilaisten aineistojen tai opetusmetodien yhdistäminen perinteiseen luento-opetukseen ja ryhmätyöskentelyn järjestelyihin. Osallistujien omien kokemusten hyödyntäminen koulutusten opetustarjonnassa korostuivat myös esimerkiksi vertaisoppimisen kautta.

”Että ehdottomasti se on mun mielestä semmonen tulevaisuuden tapa, mut sillan sen täydennyskoulutuksen pitää myöskin oppia fasilitoimaan sitä työskentelyä ja tukea toisilta oppimista niillä työmenetelmillä mitä siellä on, että se on niinku oma lajinsa.” – H5

Järjestelyihin liittyen korostui koulutuksen ajankohtaisuus. Täydennyskoulutuksen järjestäjien tulisi huolehtia ja varmistaa valinnoillaan, että koulutukset käsittelevät alan nykyhetkistä tilannetta. Koulutus ei saa olla missään nimessä ajastaan jäljessä. Järjestäjät eivät voi osallistujien käsitysten mukaan toteuttaa koulutuksia vuodesta toiseen samoilla kaavoilla, jos koulutukset halutaan pitää ajankohtaisina.

”No ideaali täydennyskoulutus on sellainen, että sen niinkun ensinnäkin ulkoisesti se seuraa aikaansa, se seuraa trendejä ja se on uudistuva.” – H4

Yhteys työelämään ja kouluttajan vastuu

Ideaalin yhteydessä ei esitetty kantaa täydennyskoulutuksen varsinaiseen opetettavaan substanssiin. Tärkeää on sen sijaan, että koko täydennyskoulutuksen kaari, kaikki se mitä koulutukseen sisältyy, eli opetushenkilökunta, luennot, ryhmätyöskentely, itsenäiset tehtävät ja niin edelleen, tukevat yksilöä työelämän haasteissa. Kokonaisuuden rakentumista tukevat näiden lisäksi myös selkeästi asetetut tavoitteet. Koulutusten kriteeriksi nousi selkeästi yhteys työelämään: opetuksen tulisi käsitellä työelämän tilanteita ja ongelmia, opetuksen pitää olla relevanttia työn kannalta ja opetettua pitää pystyä soveltamaan omassa työssä.

”Ja et se jotenki se sopivuus on ehkä semmonen mitä ajattelen et se olis ideaalitilanne, se sopii ja se tulee siihen jokapäiväiseen käyttöön, se koulutus. [...] Et sillan kun se on oikeasti sopiva ja se tulee käyttöön niin sit se on hyvä.” – H4

Yksilön tarpeiden mukaan henkilökohtaisesti räätälöity koulutus on osallistujien käsitysten mukaan paras tapa saada yhdistettyä koulutus työelämään. Räätälöity koulutus kohdentuu tarkasti tiettyyn yksilölliseen kontekstiin, jolloin koulutuksen järjestäjien ja kouluttajien fokus saadaan kiinnitettyä yhteen selkeään konkreettiseen tarkastelupisteeseen.

”Tietenkin täydennyskoulutusta voi käyttää niinku räätälöitynä, et ostat sen vaan itsellesi, ja sit se hoitaa sen (ongelman).” – H1

Osallistujien käsityksissä kouluttajilla on vastuu siitä, että kaikki ymmärtävät opetettavat perusasiat ja niiden sovellukset, mutta myös, että kouluttaja on ehdottomasti oman aihepiirinsä ammattitaitoinen asiantuntija ja tiedon auktoriteetti. Osallistujat maksavat siitä, että he pääsevät kuuntelemaan parasta mahdollista asiantuntijaa.

"Koska sit joskus on semmosia tapauksia et se menee yli jommasta kummasta laidasta, että se on niinku liian korkealentoinen tai sit se osallistuja joutuu opettamaan siellä." – H4

Lupauksien lunastus

Koulutuksen markkinointi- ja myyntivaiheissa mainostetut tavoitteet käsitetään järjestäjien esittäminä lupauksina. Lupaukset voivat koskea esimerkiksi uuden innovaation esittelyä. Parhaassa mahdollisessa tapauksessa järjestäjät toimittavat sen, mitä osallistujille on luvattu toimittaa. Jos koulutus ei pysy lupauksissaan, niin silloin kyse on osallistujien mukaan pahimmillaan rahastuksesta.

"Huonoin mahdollinen skenaario? Rahat män ja mitään ei oppinu. [--] Semmonen epämääräinen sillisalaatti et no olihan tää kivaa ja virkistävää mutta... ei mulle jääny mitään käteen muuta, ku ne työt, jotka jäi tekemättä (naurahdus)." – H2

Työelämässä nousee aina esille puhetta ilmiöistä, jotka ovat uusien innovaatioiden kuuminta kärkeä. Viimeisimmät hyödynnettävissä olevat tekniset innovaatiot, kuten big data tai koneoppiminen, ovat hyviä esimerkkejä. Työelämässä innovaatioilmiöistä saattaa nousta innostunutta ja odotuksien täyteistä puhetta eli niin sanottua hypeä. Tästä syystä monet yrityksistä ja asiantuntijoista haluavat saada tietoa, kuinka näitä innovaatioita pystytään hyödyntämään. Merkityksellistä on, että täydennyskoulutus ei ole pelkästään hypen avulla toteutettu koulutuksellinen rahastus, vaan alan oikeita asiantuntijoita hyödyntävä ja kunnollista substanssia tarjoava koulutus. Koulutusten ytimessä on lupaus, että koulutus tarjoaa osallistujille jotain uutta.

"No nythän on kaikki tämmöset robotiikat ja keinoälyt ja muut et sillo ku se on... ku monethan ratsastaa sillä et ne pistää sen trendisanan siihen otsikkoon..." – H2

Koulutuksiin liitettiin myös lupaus vaikuttavuudesta. Osallistujat toivoivat, että täydennyskoulutusorganisaatiot hyödyntäisivät vaikutusten seuraamisesta. Koulutuksen jälkeinen seuranta korostui prosessina, jonka potentiaalia ei ole vielä hyödynnetty.

"-- ettei se oo sellanen kertaluonteinen oksennus. [--] Et ei tuu kyselyä [--] täydennyskoulutuksesta et eihän sieltä tule niinku et se on se tilanne, ku koulutustilaisuudesta pyydetään palaute mut ei puolen vuoden päästä et hei onko se sulla hyötykäytössä. Ei oo multa ainakaan koskaan kysytty. Et sen vaikuttavuuden [--] varmistaminen." – H3

TAULUKKO 4. Käsitryhmit ja -kategoriat sekä niiden avainsanat ja -ilmaukset

Käsitryhmit	Käsitryskategoriat	Avainsanat ja -ilmaukset
1 Hakeutumisvaihe	Työelämän sanelema tarve elinikäiselle oppimiselle	Oman osaamisen kehittäminen, oma työ, päivän polttavat teemat, työympäristön vaatimukset, aktiivinen työntekijä
	Harkinta- ja valintaprosessi	Markkinointi, verkoston suosittelut, kiinnostuksen herääminen
	Ennakko-odotukset	Odotusarvot, toivottu oppimistulos
2 Koulutukseen osallistuminen	Koulutuksen aika ja paikka	Ajankohta, kesto, sijainti, koulutukseen siirtyminen, läsnäolo, etäopiskelu, ”duunista irrottautuminen”
	Verkostoituminen ja ryhmän läsnäolo	Keskustelut, verkostojen syntyminen, kokemusten jakaminen, osallistujien lähtötasot
	Prioriteettina tiedon hyödynnettävyys	Käytännönläheisyys, ”valmiiksi pureskeltu tieto”, olennaiset asiat, keskeiset teemat
	Työnantajan suhtautuminen koulutukseen osallistumiseen	Tukeminen, työntekijöiden kehittäminen, ”kaikki eivät ole kiinnostuneita”, yrityksen vastuu, luottamus työntekijään
	Osallistumisen eri muodot	Osallistuminen, kuuntelu, suorittaminen, oma aktiivisuus, opintopisteiden merkitys, koulutukseen panostaminen, yksilön arvo
3 Työelämään paluu ja työyhteisön kehittäminen	Konkreettiset työvälineet ja menetelmät	Kehittämistyö, kehittämisen peruspaketti, työssä hyödyntäminen, haasteet
	Kyvyt työelämän kehittämisen esteiden näkemisessä ja kohtaamisessa	Subjektiiivinen arvio, ”nähty käytännössä ne mitä teoriassa pohdin”, omat taidot, muutosvastarinta, ”osaako ja pystyykö ja haluaako osallistuja viedä työhön”
4 Täydennyskoulutuksen potentiaali ja ideaali	Yksilön asenne ja motivaatio	”Motivaatio kohdallaan”, yksilön potentiaali, suhtautuminen, asenne koulutuksessa, hukkaan heitetty koulutus
	Mahdollisuuksien hyödyntäminen	Yrityksen strategia, suunnitelmallisuus, yrityksen potentiaali, markkina-arvo, panostuksen hyödyntäminen, odottamattomat mahdollisuudet
	Koulutuksen järjestelyt	”Koulutustapahtuman täytyy tyydyttää koulutustarve”, oppimisen tukeminen, oheislukemisto, kokemusten hyödyntäminen opetuksessa, fasilitointi, ajankohtaisuus
	Yhteys työelämään ja kouluttajan vastuu	Selkeästi asetetut tavoitteet, työelämän haasteet, räätälöinti, ”vaikuttavuuden vastuu”, kouluttajan ammattitaito
	Lupauksien lunastus	Tavoitteiden saavuttaminen, positiiviset vaikutukset, seuranta, ”trendillä ratsastaminen”, ”toiveet ja odotukset eivät kohtaa sitä tarjottua”, palaute

5.3 TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KÄSITYKSISTÄ SYNTYNEET KUVAUSKATEGORIAT - LYHYEN AIKAVÄLIN HYÖTY JA PITKÄAIKAISET VAIKUTUKSET

Fenomenografisen analyysin neljäs ja viimeinen vaihe on kuvauskategorioiden muodostaminen (Niikko 2003). Seuraavaksi esiteltävät kuvauskategoriat muodostavat tämän tutkimuksen päätulokset.

Käsitys- ja alakategorioita esitellessäni totesin, että käsitysryhmät seuraavat ajallisesti toisiaan eli niiden välillä on vertikaalinen suhde. Koulutukseen hakeutumista seuraa koulutukseen osallistuminen, jonka jälkeen palataan työelämään ja pyritään tarkastelemaan koulutusta kokonaisuutena ja osana henkilökohtaista kasvua. Tarkastelin käsitys- ja alakategorioiden välisiä yhteyksiä kuvauskategorioiden rakentamisen näkökulmasta. Minulla ei ollut tutkijana rakentunut aiemmissa analyysivaiheissa minkäänlaista esioletusta kuvauskategorioiden osalta, koska työskentelin pitkään käsityskategorioiden alakategorioiden erittelyn ja ryhmittelyn kanssa. Jouduin viimeisessä vaiheessa tarkastelemaan koko aineistoa uudestaan laaja-alaisemman abstraktin tason kautta. Kuvauskategorioita rakentui lopulta kaksi. Kukin kategoria kuvaa merkityskenttää, joka voi olla läsnä täydennyskoulutusten prosessien aikana. Aineistosta nousi esille kaksi toisistaan selkeästi erillistä täydennyskoulutusten tarkastelumallia, jotka olivat koulutusten hyötyjen ja vaikutusten tarkastelu.

Nimesin kuvauskategoriat Lyhyen aikavälin hyöty ja Pitkäaikainen vaikutus -kategorioiksi. Kuvauskategoriat kuvaavat kukin täydennyskoulutuksen tarjoamia yksilön ja yhteisön erilaisia kehityksen ja kehittämisen mahdollisuuksia.

TAULUKKO 5. Kuvauskategoriat ja kategorioiden ominaispiirteitä

Kuvaus- kategoria	Lyhyen aikavälin hyöty	Pitkäaikainen vaikutus
Ominais- piirteet	Reaktiivisuus – nykyiset haasteet Hyöty = tieto ja soveltaminen Organisaation johdon lyhytnäköisyys Yksilölliset ja työyhteisön sosiaaliset esteet: muutosvastarinta, kateus jne. Koulutus rahastuksena	Proaktiivisuus – tulevaisuuden haasteet Vaikutus = muutos yksilössä Ylhäältä johdettu strategia tai näkemys Organisaation muutoksen mahdollisuus Järjestäjän ja kouluttajan vastuullisuus Vaikutusten seuranta

Tiivistetysti lyhyen aikavälin hyöty -kuvauskategoriaa voidaan nimensä mukaisesti kuvailla välittömän konkreettisen hyödyn tavoittelemisella. Täydennyskoulutus näyttäytyy kategorian äärimmäisemmässä tapauksessa pelkästään työelämän ongelmien ratkaisuun suunnattuna työkaluna, jonka tarkoitus on palvella aikuisopiskelijan tämän hetkistä tässä-ja-nyt -tilannetta ja reagoida työelämän tarpeisiin. Esimerkkinä osallistujan näkökulmasta tämän kuvauskategorian prosessista voidaan esittää, että täydennyskoulutuksen asiakkaan tarkoituksena ei ole hakeutuessaan tai osallistuessaan tavoitella mitään pitkäaikaisia vaikutuksia itselleen tai työyhteisölleen. Osallistuja on asennoitunut ja motivoitunut saamaan vastauksen tai ratkaisun yksittäisiin ongelmiin. Hän toivoo saavansa tietoa, joka on mahdollisimman nopeasti hyödynnettävissä. Myös tietoa kohtaan tunnetun mielenkiinnon tyydyttäminen on mahdollista nähdä lyhyen aikavälin hyötynä. Palatessaan työelämäänsä koulutettu työntekijä saattaa soveltaa oppimaansa kapea-alaisesti omassa työssään. Häneltä saattaa jäädä näkemättä laajemmat yhteisölliset kehityskohteet tai hän näkee kehityksen mahdollisuuden, mutta ei kehitä yhteisöä. Yksittäisten tietojen tai taitojen elinikä on kuitenkin nykyisessä nopeasti muuttuvassa työelämässä lyhyt, joten koulutuksen jälkeen osallistujan täytyy pian kouluttaa itseään lisää.

Kuvauskategoria ei rajoitu pelkästään osallistujan täydennyskoulutussykliin, vaan se koskettaa myös työnantajaa. Työnantaja on muutoksen mahdollistaja, mutta lyhyen aikavälin hyödyn kategoriaan sijoittavassa strategiassa työnantaja ei halua hyödyntää koulutuksen mahdollisuuksia esimerkiksi työyhteisön kehittämisessä, joten pitkäaikaiselle ja laajalle kehittämiselle ei ole edellytyksiä. Organisaatio saattaa mahdollistaa osallistujan koulutukseen osallistumisen, jos yksilö vaatii koulutukseen pääsemistä vaikkapa omiin lähtökohtiinsa vedoten. Työnantajan asenteet toimivat esteinä, jos organisaatiossa ei nähdä arvoa pitkäaikaiseen muutokseen sitoutumisessa. Tällöin hyödyt jäävät vähäisiksi ja mahdollisesti lyhytaikaisiksi.

Organisaation esimiestaso ei ole ainoa, joka voi suhtautua negatiivisesti täydennyskoulutetun työntekijän kehitysehdotuksiin. Työyhteisöä kehittävät toimenpiteet voivat kohdata inhimillisiä esteitä myös työntekijän vertaisilta tai alaisilta. Esteet voivat olla erilaisia asenteita, kuten muutosvastarintaa, halveksuntaa tai kateutta. Koulutuksen suorittanut työntekijä voi olla valmis kehittämään yhteisöä ja soveltamaan oppimaansa käytännössä, mutta tässä tapauksessa muut yhteisön jäsenet ovat kehitystä vastaan. Esteet joko hidastavat tai estävät täysin yksilön pyrkimyksiä implementoida kehitystä työyhteisössä.

Täydennyskoulutusjärjestäjän näkökulmasta kuvauskategoriassa korostuvat muun muassa koulutuksella rahastaminen ja koulutustrendien pinnallinen ymmärtäminen. Järjestäjien

päätavoitteena on markkinoida ja myydä koulutustuotetta uusimman teknologisen innovaation nimellä. Järjestäjät toimiva markkinoita seuraten ja liikkuvat yksittäisten koulutusaiheiden välillä ilman laajempaa kokonaiskuvaa. Täydennyskoulutus ei tällöin tue pitkän aikavälin muutosprosessia, vaikka osallistujat sitä toivoisivat. Tämä ei estä kouluttajien persoonallisuuksia tulemasta esiin ja luento-opetukseen saatetaan suhtautua positiivisesti, koska luennoitsijat osaavat pitää yleisön mielenkiintoa yllä. Substanssi ja opetusmenetelmät eivät kuitenkaan kohtaa ja pedagogista osaamista ei joko ole tai sitä ei osata soveltaa.

Pitkäaikaisten vaikutusten kategoriassa korostuvat edellä esitettyä kategoriaa moniulotteisemmat, laajemmat ja syvemmät hyödyt, joita kategorian tapauksessa kutsutaan vaikutuksiksi. Lyhyen aikavälin hyötyajattelussa vaikutuksiin ei kiinnitetä huomiota, elleivät ne ilmene nykyhetkessä, välittömässä hyödyssä. Pitkäaikainen vaikutus -kuvauskategoriaa voidaan kuvata osallistujan tasolla esimerkiksi siten, että yksilö hakee kouluttautumisellaan laajempia itsensä kehittämisen vaikutuksia, joita hän pystyy viemään myös työyhteisön piiriin. Osallistuja hakeutuu tiedon ja osaamisen äärelle, joiden avulla hän toivoo syventävänsä ammattitaitoaan. Ammattitaidon syventäminen liittyy laajemmin työntekijän omaan kasvuun ja auttaa häntä selviytymään työnsä haasteista. Päämääränä on kognitiivisen toimintakyvyn ylläpitäminen ja oman tietämyksen rajallisuuden aktiivinen kohtaaminen. Täydennyskoulutuksella haetaan pitkäaikaista muutosta, joka voi sijoittua henkilön tiettyyn osa-alueeseen tai laaja-alaisesti koko yksilön olemuksen näkökulmaan, kuten toimintatapoihin, ajattelumalleihin tai jopa ammatti-identiteettiin.

Yrityksen näkökulmasta pitkäaikaisten vaikutusten kategoriassa työnantaja kannustaa työntekijöitään kehittymään joko yksilöinä tai mahdollisesti osana yhteisöä. Aktiivisella strategialla organisaatio pystyy toteuttamaan jatkuvaa kehittymisen kehää, johon koko työyhteisö on osallistettu. Edelliseen kategoriaan verrattuna ero on se, että pitkäaikaisten vaikutusten myötä yritys ylläpitää työyhteisön osaamista proaktiivisesti: yksilöt kouluttautuvat ennen ongelmien esiintymistä. Vaatimuksena proaktiiviseen ja koko yhteisön oppimista tukevaan strategiseen otteeseen on näkemyksellinen ylhäältä alas -johtaminen. Tällöin koko työyhteisö on johtotasolta lähtien mukana kehittämisessä.

Koulutusjärjestäjä toimii pitkäaikaisen vaikutuksen kategoriassa fasilitaattorina yksilöllisen ja yhteisöllisen kehityksen prosesseissa. Pitkäaikaiset vaikutukset näyttäytyvät haasteellisina ja vaikeasti saavutettavina, koska ne vaativat sekä aikuisopiskelijalta, hänen työnantajaltaan, että kouluttajalta huomattavasti enemmän panostusta ja erilaisia resursseja, kuin mitä lyhyen aikavälin

hyödyt. Muutos on kuitenkin mahdollista saavuttaa asiantuntija tiedon hyödyntämisen, realististen tavoitteiden, soveltuvien järjestelyjen ja materiaalien kautta. Koulutuksen järjestäjät eivät voi unohtaa yksittäisten aikuisopiskelijoiden kokemia työelämän oppimistarpeita tai ongelmia. Mutta siinä missä lyhyen aikavälin hyödyn kategorian näkökulmasta tarpeet ja ongelmat ovat koulutuksen toivottu päätepiste, niin pitkäaikaisten vaikutusten näkökulmasta ne toimivat vain lähtöpisteinä, joista yksilöä muuttavaa transformatiivista oppimista lähdetään rakentamaan.

Lyhyen aikavälin hyödyn ja pitkäaikaisten vaikutusten kategoriat ovat selkeästi rajattuja kokonaisuuksia, mutta ne eivät sulje toistensa olemassaoloa pois. Hyötyajattelun tarkastelu on erotettavissa pitkäaikaisten vaikutusten kategoriasta, mutta molemmat kategoriat on mahdollista nähdä vaikuttamassa oppimisen prosesseissa samanaikaisesti. Ne voivat esiintyä samassa koulutustilanteessa, koulutettavan henkilön ajattelumalleissa tai motivaatiossa, koulutuksessa tai organisaatiossa. Kategoriat voivat olla läsnä samassa oppimisprosessissa. Lyhyen aikavälin hyöty on helpommin todettavissa ja nähtävissä erilaisissa konkreettisissa tiedoissa ja taidoissa, joten koulutusprosessissa on helppo tyytyä siihen. Muutos ja pitkäaikaiset vaikutukset vaativat pitkäjänteisyyttä, kovaa työtä ja reflektiota, jossa omia toimintatapoja asetetaan kyseenalaiseksi. Oppiminen voi kohdistua siihen, minkälainen oppija on työntekijänä, mutta myös minkälainen maailmankuva hänellä on. Reflektio voi jäädä myös sanojen tasolle, jolloin opittu ei saavuta tekoja ja yksilön käyttäytymistä. Transformatiivisen oppimisen sijaan puhutaan tällöin opitun luonteesta riippuen joko assimilatiivisesta tai akkomodatiivisesta oppimisesta (Illeris 2018).

Näissä kahdessa alaluvussa esitellyt esimerkinomaiset kuvailut kuvauskategorioista ovat vain havainnollistavia kuvauksia, jotka on rakennettu aineiston käsitysten ja kokemusten perusteella. Molempiin kuvauskategorioihin todennäköisesti sisältyy loputon määrä erilaisia variaatioita aikuisopiskelijoiden, esimiesten ja yritysten sekä koulutusten järjestäjien lyhyen aikavälin hyötyjen ja pitkäaikaisten vaikutusten erilaisista asetelmista. Asetelmat voivat sisältää esimerkiksi monia erilaisia monimutkaisia ja päällekkäisiä työkulttuurisia kehityskulkuja, yksilöiden motivaatioita ja asenteita sekä työelämän näkökulmia, joiden kautta kokemukset ja käsitykset eivät jakaudu helposti kategorioiden dikotomiseen jaotteluun. Kuvauskategoria kuvausten tarkoitus on kuitenkin välittää lukijalle kuva abstraktien kuvauskategorioiden luonteesta, joka välittyi tämän tutkimuksen aineiston tarkastelussa lyhyen aikavälin hyötyjen ja pitkäaikaisten vaikutusten läpi. Kuvauskategoriat kuvaavat tiivistetysti yksilön käsityksiä sekä työntekijöiden että työyhteisöjen kehittymisen ja kehittämisen mahdollisuuksia ja esteitä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimuksen johtopäätökset tutkimuskysymyksittäin jäsennehtynä. Ensin tarkastelen taustakirjallisuuden ja muiden tutkimusten kannalta tärkeät johtopäätökset. Sen jälkeen pohdin tutkimustulosten herättämiä keskeisiä ajatuksia ja kysymyksiä täydennyskoulutusten tehtävistä. Toiseksi viimeisessä alaluvussa tarkastelen tutkimusta kriittisesti eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista. Lopuksi esittelen aiheita jatkotutkimuksia varten.

6.1 VAIKUTUS, KASVU JA KEHITYS – ARVIOINTIA JA KÄSITYKSIÄ

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli Kirkpatrickin nelivaihemallia ja täydennyskoulutuksen osallistujien kokemia oppimis- ja muutosvaikutuksia nelivaihemallin pohjalta. Tarkoituksena oli kiinnittää tutkimuksen tarkastelu teoreettiseen malliin ennen täydennyskoulutuksiin osallistuneiden käsitysten aineistolähtöistä analyysiä. Kirkpatrickin (2006) nelivaihemalli on yksi koulutusten vaikutusten tarkasteluun soveltuvista arviointimalleista, mutta tämän tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta se osoittautui yllättävän kapea-alaiseksi lähtökohdaksi. Täydennyskoulutuksia on mahdollista tarkastella paljon laajemmin kuin mitä teoreettinen arviointimalli antaa ymmärtää. Toisaalta nelivaihemallin tarkoitus oli toimia vain yhtenä tarkastelun osa-alueena tutkimuksen varsinaisen painotuksen ollessa aikuisopiskelijoiden käsityksissä.

Suurin osa tutkimuksen aineistosta jäi teorialähtöisen sisällönanalyysin ulkopuolelle, koska käytin arviointimallin analyysirunkoa sen omista teoreettisista lähtökohdista käsin eli en luonut mallin ulkopuolisia ryhmittelyjä. Tällä tavoin sain oppimis- ja muutosvaikutusten tarkastelusta lähtökohdan kokemuksellisten näkökulmien analyysille. Yhteenvetona nelivaihemallin hyödyntämisestä voidaan todeta, että se tarjosi haastatteluvaiheen analysoinnille viitekehyksen, jonka kautta aikuisopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä pystyi tarkastelemaan ja erottelemaan. Erotin teorialähtöistä sisällönanalyysiä varten muutos- ja vaikutuskokemukset sisältävät ilmaukset aineiston muiden kokemusten ja käsitysten joukosta.

Aikuisopiskelijoille oli jäänyt kaikista koulutuksista osallistumisen näkökulmasta positiiviset mielikuvat. Suhtautumiseen vaikuttivat koulutuksen suunnittelu ja toteutus, mielenkiintoiseksi koettu aihe, miellyttävät luennoitsijat ja työelämälähtöiset tarkastelut. Osallistujat osaavat puhua oppimastaan jopa usean vuoden kuluttua tarkastellessaan koulutuksessa käsiteltyjä aiheita ja teemoja. Näin voidaan havaita, että koulutuksen tarjoamaa sisältöä on käsitelty ja sisäistetty, koska se muistetaan. Tämä voi johtua aiheen työelämärelevanttiudesta, omasta ammattitaidosta, kiinnostuksesta aiheita kohtaan, oppimisen halusta tai jostain muusta yksilöön ja tämän työelämään liittyvästä seikasta. Muistaminen ei kuitenkaan ilmaise reflektiota tai muutosta käytöksessä, joten kyse voi olla myös ulkoa opitusta ja toistetusta tiedosta. Käytännön tasolla saaduista tiedoista ja taidoista on ollut hyötyä, joten se on jäänyt mieleen toistuvan käytön kautta.

Käyttäytymisen muutoksen tarkastelu osoittautui oppimisen tasoon verrattuna paljon vaikeammaksi reflektoinnin aiheeksi, koska yksilö ei pystynyt tarkastelemaan omaa käyttäytymisensä muutoksia yhtä selkeästi kuin oppimaansa. Voi myös olla, että opittu ei ole vaatinut muutosta yksilön käytöksessä. Täydennyskoulutusten aikuisopiskelijoilla oli tarjota joitain esimerkkejä konkreettisista muutoksista, mutta ilmauksia oli selkeästi vähemmän kuin kahdessa aiemmassa vaiheessa. Aineiston laajuudesta ja laadullisesta tarkastelusta johtuen ilmausten kokonaislukumäärästä ei voi tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Voidaan kuitenkin huomata, että arviointimallin viimeiseen tasoon sijoittui ainoastaan yksi ilmaus. Organisaation tulosten paranemista on haastavaa tarkastella, etenkin jos oma työtehtävä ei ole suoraan yhteydessä yrityksen kokonaistulosten tarkastelun kanssa. Yksilön pitäisi ensin pystyä näkemään koulutuksen vaikutukset omaan työpanokseensa, jonka jälkeen oma kasvu tulisi havaita osana organisaation kasvua. Lisäksi tuloksen paraneminen pitäisi tulkita koulutuksen aikaansaamaksi. Työntekijöillä ei ollut kykyä nähdä ja erotella arviointitilanteessa erilaiset syy - seuraus -suhteita, jotka vaikuttavat kokonaistulokseen. Tämä on yksilön näkökulmasta haasteellista työelämän moninaisista muuttujista johtuen.

Käytin tutkimuksen analyysissä primaariaineistona teemahaastattelun avulla saatua aineistoa ja jätin kyselyllä kerätyn aineiston sekundaariaineistoksi, koska se oli liian suppea analyysissä käytettäväksi. Sitä kuitenkin saattoi käyttää primaariaineistoa täydentävänä aineistona. Nelivaihemallin näkökulmasta kyselyaineisto oli yhtenevä primaariaineiston kanssa: reaktiot koulutuksiin olivat positiivisia, opittua osattiin kuvailla, käyttäytymisen muutoksen tarkasteluissa annettiin epävarmoja lausuntoja ja yrityksen tuloksista voitiin esittää korkeintaan spekuloiivia arvauksia.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä osallistujien oppimis- ja muutosvaikutuskokemuksia suhteutettiin koulutusarviointimalliin. Johtopäätös tähän tutkimuskysymykseen on, että tutkimukseen sovelletun arviointimallin (Kirkpatrickin & Kirkpatrick 2006) avulla pystytään arvioimaan koulutuksen vaikutuksiin liittyvien edellytysten täyttymistä osallistujien kokemusten avulla. Vaikutusten tarkka arviointi kuitenkin tarvitsee kattavan seurannan koulutuksen päätteeksi, mikä osoittautui tämän tutkimuksen heikkoudeksi. Mallin hyödyntämisessä on hyvä tiedostaa, ettei se ota kaikkia liittyviä käsityksiä, kokemuksia ja merkityksiä huomioon. Kirkpatrickin arviointimalli tarkastelee koulutusta ulkoisen toiminnan muutoksen ja tuloksen paranemisen kautta. Malliin tulisi tutustua tarkasti ennen käyttöä, jotta käyttäjä voi tuntea sen heikkoudet ja vahvuudet. Tärkeintä on tiedostaa, mitä sillä voi ja ei voi mitata. Vaikuttavuuden näkökulmasta tarkasteltavat asiakastyytyväisyys, opetussisällön sisäistäminen, ulkoinen käytöksen muutos ja yrityksen tuloksellisuus ovat sisällytettyinä arviointimallin neljässä vaiheessa erinäisten edellytysten ja muiden yksityiskohtien kautta, mutta iso osa inhimillisestä kokemuksesta jää helposti mallin ulkopuolelle. Tarkastelen vielä pohdintaosuudessa tarkemmin Kirkpatrickin nelivaihemallin kehittämistä.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli täydennyskoulutukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden käsityksiä yksilön ja työyhteisön kehittamisestä ja kehittymisestä. Tulosten perusteella osallistajat pystyivät käsityksissään erittelemään täydennyskoulutuksen vaikuttavuuteen liittyviä olennaisia tekijöitä ja edellytyksiä, jotka olivat yhteneväisiä Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2006) nelivaihemallin viitekehyksen kanssa. Yksilön oma kiinnostus, motivaatio ja asenne oppimiseen, ymmärrys opitusta ja sen hyödyntämisestä, esimiesten tuki ja sitoutuminen yksilön kehitykseen, sekä työyhteisön ilmapiiri olivat kaikki läsnä aikuisopiskelijoiden käsityksissä. Tämän lisäksi tietysti esitettiin koulutuksen järjestäjän, kouluttajan ja muiden oppijoiden vaikuttavan yksilön kokemuksiin. Näin ollen nelivaihemallin sisältämän koulutusten vaikuttavuuden teoriataustan lisäksi myös Jarvisin (2010, 39) esiin nostama sosiaalinen ulottuvuus oppimisesta oli löydettävissä tutkimuksen aineistosta. Oppijoilla on monenlaisia mahdollisuuksia oppia ja kehittyä, mutta ne voivat myös jäädä toteutumatta.

Osallistajat näkivät usein ideaalina pitkäaikaiset vaikutukset ja niiden seurannan koulutusten jälkeen. Odotuksissa ja toiveissa korostuivat kuitenkin uusimman tiedon ja teoriaperustan yhdistyminen käytännönläheisyyteen, sovellettavuuteen ja hyödynnettävyyteen. Toisin sanoen, näiden kahden kuvauskategorian välillä voidaan tulkita parhaimmillaan vallitsevan synergia, joka syntyy molempien kategorioiden yhtäaikaista olemassaolosta. Koska kategorioiden kuvaamat

koulutustilanteet eivät itsessään ole arvolatautuneita, ei voida todeta, että toinen kategoria olisi lähtökohtaisesti huonompi kuin toinen. On mahdollista nähdä, että laadukas koulutus pystyy tarjoamaan tutkimustiedosta johdettuja konkreettisia esimerkkejä ja työelämän sovellutuksia, jotka motivoivat yksilöä oppimisen edetessä todennettavissa olevan hyödyn kautta kohti syvällisempää transformatiivista oppimista. Toisin sanoen yksilö saa koulutuksen myötä yksittäisistä hyödyllisistä tiedoista positiivisia oppimiskokemuksia ja tästä huolimatta lopputuloksena on pitkäaikaisia vaikutuksia. Tästä näkökulmasta koulutuksen tavoite voidaan nähdä liikkuvan hyödyn kautta kohti kasvun vaikutuksia. Lyhyen aikavälin hyödyt muuttuvat ongelmallisiksi, jos ne estävät yksilön kasvua tai yhteisön positiivista kehittymistä. Työelämän toimijat saattavat esimerkiksi hyötyajattelun nimissä vaatia koulutuksen järjestäjiä fokusoimaan pelkästään tietoon ja sen soveltamiseen, jolloin pitkäaikaisia vaikutuksia ei voida tukea koulutuksen avulla.

Alemman tason käsitekategoriat käsittelivät täydennyskoulutukseen hakeutumisen, osallistumisen ja työelämään palaamisen prosesseja sekä kokemusten kautta syntyneitä käsityksiä täydennyskoulutuksen ideaalista ja potentiaalista. Tutkimuskirjallisuudessa painottui täydennyskoulutuksen kytkeminen yksilön ja yrityksen kautta kansalliseen kilpailukykyyn ja globaaleihin markkinoihin (Ferguson & Mansbach 2012; Mundy ym. 2016.). Kansallista kilpailukykyä, kilpailukyvyn ylläpitoa tai globaaleja markkinoita ei mainittu aikuisopiskelijoiden käsityksissä. Valveutuneena asiantuntijana olemisen pakko tuli esille käsityksissä omassa työssä pärjäämisen kautta. Globaalia tai kansallista tasoa ei mainittu, vaikka ne saattavatkin olla läsnä organisaatioiden arjessa. Tästä voidaan päätellä oman työn ja siihen keskittymisen vievän paljon työntekijän voimavaroja, joten omaa työyhteisöä laajempia kehityskulkuja ei kiireessä ehditä pohtia.

Aiempien tutkimusten kanssa yhteneväisyyksiä oli korkeakoulujen tuottaman tiedon siirtämisessä markkinoille (Rhodes & Slaughter 2006), joka tuli vahvasti esille sekä haastattelu- että kyselyaineistosta. Korkeakoulujen muuttuva rooli tiedon tarjoajana työelämään ja tiedon hyödyntämisen varmistajana näkyi selkeästi aikuisopiskelijoiden käsityksissä. Voidaan todeta, että työntekijät toivovat panostamansa ajan ja resurssien tarjoavan heille ja heidän työyhteisölleen tietoa, jonka avulla heidän on mahdollista saavuttaa markkinoilla jokin tiedollinen etu. Etu voi olla vähintään ajallinen, kun he säästävät itseopiskeluun kuluvaan aikaa.

Työtehtäviin suuntautuvassa oppimisessa sisäinen motivaation ja ulkoisten tekijöiden kompleksinen suhde (McManus 2011) ilmeni koulutuksen ideaalin ja potentiaalin käsityskategorian

alakategoriassa, johon ryhmiteltiin käsityksissä huomioidut aikuisopiskelijoiden asenteet, motivaatiot ja vastuut täydennyskoulutukseen osallistuttaessa. Silvennoinen ja Tulkki (1998a) ovat kritisoineet oppimisen vastuun siirtoa yksilölle, mitä esiintyy elinikäisen oppimisen diskurssissa. Käsityksissä yksilön vastuullisuus etenkin opetusryhmän jäsenenä suhteessa muihin osallistujiin korostui. Opiskelijaa ei tästä huolimatta yksinään pidetty vastuussa oppimansa soveltamisessa, vaan myös muiden ulkoisten tekijöiden vaikutus tiedostettiin. Kouluttajien, esimiesten sekä yrityksen vastuu oppimisesta korostui, vaikkakin lähtökohtaisesti yksilön asenne ja motivaatio toimivat ensisijaisina edellytyksinä opitun sisäistämiseksi. Yhteisön kehittäminen ei ole kuitenkaan mahdollista ilman yhteisön muiden jäsenten tukea.

Oli mielenkiintoista huomata, että Mannisen (1996) esittelemät joustavuusulottuvuudet olivat esillä osallistujien käsityksissä. Joustavuusulottuvuudet kuvaavat koulutusten erilaisia järjestämisen tapoja. Suurin osa näistä ulottuvuuksista mainittiin nimeltä tai ne olivat muutoin löydettävissä käsityksistä. Ainoastaan koulutusten saavutettavuus -ulottuvuus jäi mainitsematta. Tästä voidaan päätellä, että osallistujat eivät halua sulkea mitään yksittäisten joustavuusulottuvuuksien sisältä pois, vaan osallistujien toiveissa on sisällyttää koulutukseen parhaimmillaan jokaisen ulottuvuuden koko kirjo tai ainakin useampia osia yhdestä ulottuvuudesta. Manninen (emt.) sen sijaan näkee ulottuvuuksien tarjoamat valinnat toisensa poissulkevinä. Esimerkiksi oppisisältöjen kohdalla koulutuksen järjestelyjen kannalta vaihtoehtoina ovat joko ennalta määrätyt, valikoidut tai räätälöidyt oppisisällöt. Haastatteluaineistoa tarkastellessa kävi ilmi, että osallistujat toivovat saavansa oppisisältöjä räätälöidysti, ennalta määrätysti ja valikoidusti. Voidaan pohtia opiskelijoiden haluavan mahdollisimman monipuolisia koulutuksia joko siksi, että koulutuksen toteutukseen saadaan vaihtelua, tai koska maksavan asiakkaan roolissa he haluavat saada koulutuksen täyden potentiaalin käyttöönsä. Tämän saavuttaminen vaatii kaikkien keinojen ja ulottuvuuksien käyttöönottoa, ilman että mitään suljetaan koulutuksen ulkopuolelle.

Haastateltavat reflektoivat paljon omaa osaamistaan ja oppimaansa. Transformatiiviseen oppimisen teoriaan (Mezirow 1991) nähden tuloksista voidaan päätellä, että osallistujat ovat oman osaamisen syventämisen myötä halukkaita myös kyseenalaistamaan omia näkemyksiään ja toimintamallejaan. Tietenkin täydennyskoulutuksen ja työyhteisön kontekstit asettavat omia rajoitteitaan oppimisprosessille. Täysivaltainen transformatiivinen oppiminen ei ole mahdollista, jos kiireinen työelämä ei anna mahdollisuutta reflektoida ja muuttaa omia toimintatapoja. Passiivinen osallistuminen tai pelkän hyödyllisen tiedon hakeminen eivät toimintatapoina tue

syvällisesti kehittävää oppimista (Granott 1998). Transformatiivista oppimista ei voida paketoita valmiiksi, koska jokaisella oppijalla on omat kokemukset, joita reflektoidaan oppimisen aikana. Syvälle ja merkitykselliselle muutokselle voidaan varata aikaa ja tilaa, mutta oppiminen voi olla myös odottamatonta. Todellisessa itsereflektiossa on myös yllättävyyden näkökulma (Poikela 2002), joka tuli aineistossa esiin.

Arviointia käsittelevä kirjallisuus ja aiemmat tutkimukset sisällytettiin tähän tutkimukseen alustamaan Kirkpatrickin (2006) nelivaihemallin hyödyntämistä teorialähtöisessä sisällönanalyysissä, koska malli on tarkoitettu koulutuksen vaikuttavuuden ja vaikutusten arvioinnin työkaluksi. Vaikka tämä tutkimus ei ole arviointitutkimus, niin ei voi välttyä huomiolta, että haastatellut aikuisopiskelijat arvioivat suorittamiaan koulutuksia. Toisaalta refleктоiva oppiminen on myös arvioivaa, kun huomio kiinnittyy oppijan itsensä lisäksi myös esimerkiksi muihin oppijoihin ja oppimistilanteeseen (Poikela 2002). Aineistosta piirtyy selkeä kuva täydennyskoulutuksia arvioivista asiantuntijoista, jotka työkiireidensä puolesta joutuvat jatkuvasti tarkastelemaan omaa ajankäyttöään ja siihen liittyen arvioimaan koulutuksen järjestelyjä ja itselle kertyvää hyötyä, joiden kautta koulutukseen osallistumisen kannattavuutta arvioidaan. Tämän lisäksi osallistujien omat kokemukset ohjaavat heitä arvioimaan täydennyskouluttautumisen puolesta tulevaisuudessa. Positiiviset oppimiskokemukset voivat kannustaa asiakkaita hakeutumaan jatkossakin saman koulutusjärjestäjän puoleen. Negatiivisten kokemusten myötä osallistuja voi joutua pohtimaan, onko jatkossa tarvetta kääntyä eri koulutusorganisaation puoleen. Tästä syystä asiakastyytyväisyys on tärkeä osa-alue koulutuksen kehittämisessä.

Aineiston perusteella osallistujat olivat tyytyväisiä täydennyskoulutuskeskus Edutechin henkilökuntaan ja koulutuksiin. Kiitosta keräsivät koulutusjärjestelyt, kouluttajat, koulutusmateriaalit ja -tilat. Monet ilmaisivat osallistuneensa useampaan kuin yhteen Edutechin järjestämään koulutukseen. Osallistava evaluaatio on yksi arviointitavoista, joissa kaikkia arvioitavaan prosessiin liittyviä sidosryhmiä kuullaan (Guban & Lincoln 1989, 40-41), jotta arvioinnista tulisi mahdollisimman laaja. Osallistujia-arviointien suhteen on esitetty epäilyksiä (esim. Huotari 2007, 279). Tämän tutkimuksen puitteissa aikuisopiskelijat puhuivat mielellään kokemuksistaan, mutta he vaikuttivat paikoitellen suhtautuvan myös epävarmasti omiin arviointeihinsa.

Tutkimuksen päätulokset ovat aineistosta fenomenografisen analyysin lopputuloksena rakentuneiden käsiteryhmittelyiden ja käsitekategorioiden kautta muodostetut ylemmän tason kuvauskategoriat. Nämä ovat lyhyen aikavälin hyöty ja pitkäaikaiset vaikutukset. Tuloksista voidaan

tehdä johtopäätöksiä työelämän dualistisesta luonteesta. Itsensä kehittämiseen satsaava työvoima on ristiriitaisessa paineessa välittömän hyödyn ja pitkäaikaisen vaikuttavuuden kanssa. Toisaalta hyötyajattelun kehityskulussa etsitään helposti todennettavissa olevia oppimistuloksia, jotka oikeuttavat koulutukseen osallistumisen. Kuitenkin huomiota halutaan kiinnittää myös laajemman kasvun ja kehityksen aikaansaamiseen. Pitkäaikaiset vaikutukset ovat toivottuja, mutta ne asettavat yksilöt hankalaan asemaan monimutkaisen tiedon reflektoinnin ja sisäistämisprosessien sekä usein vaikeasti varmennettavan luonteensa vuoksi. Kuinka täydennyskoulutuksen osallistuja pystyy pitämään itsensä vakuuttuneena ja motivoituneena pitkän aikavälin vaikutuksista, jos niiden todentamisessa ja havaitsemisessa menee kauan aikaa. Nykyistä työelämää määrittävät kiire ja paine suoriutua työtehtävistä tehokkaasti, mutta pitkäaikaiseen kehittymisprosessiin osallistuvan pitäisi uhrata vaivaa, aikaa ja rahaa. Kaikki eivät pysty panostamaan omaan itseensä, jos työpaikan aikataulut eivät anna siihen mahdollisuutta.

Kuvauskategoriat antavat kuvan työelämän sanelemasta täydennyskoulutuksesta, joten koulutukset voivat palvella asiakkaita välittömän ongelmanratkaisun kautta tai pidempiaikaisen kehittymisen kautta. Täydennyskoulutuksen arvioinnin näkökulmasta voidaan aina kysyä, ovatko osallistujat oppineet tarkoituksenmukaista tietoa (Puttonen 1996, 31). Koulutusten kontekstina on palvella voitontavoittelua ja tehokkuutta asiantuntijuuden tukemisen kautta, joten tarkoituksenmukaisuus on keskeisin osa arviointia henkilöstön ja resurssien käytön suhteen. Kategorioiden esittelemän hyötyajattelun on mahdollista sijaita missä tahansa koulutuksen sidosryhmässä, mikä tarkoittaa yksilöitä, esimiehiä, järjestäjiä ja kouluttajia. Hyötyajattelu ei kuitenkaan poissulje yksilön kasvun ja pitkäaikaisten vaikutusten mahdollisuutta, vaan pikemminkin asettaa esteitä kasvua haluaville yksilöille.

Omaan osaamiseen ja ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä on monia ja täydennyskoulutus on yksi tekijä muiden joukossa. Kriittisesti voidaan pohtia, onko koulutuksella ollut pitkäaikaista vaikutusta henkilön kasvuun, jos hän ei pysty selostamaan koulutukseen liittyviä käsityksiä. Täydennyskoulutuksen jälkeisen seurannan avulla voidaan saada tietoa transformatiivisen oppimisen mukaisista muutoksista yksilössä ja työyhteisön kehittymisestä. Jos osallistuja osaisi mainita koulutuksen vaikutuksia työelämästä, niin pystyisimme puhumaan itsetietoisesta oppijasta, joka pystyy havainnoimaan omaa oppimistaan ja refleктоimaan koulutuksen vaikutuksia omassa henkilökohtaisessa kehityksessään. Tämänkaltaisen oppija olisi oikea voimavara missä tahansa työyhteisössä.

6.2 TYÖELÄMÄÄ PALVELEVA VAI TÄYDENTÄVÄ KOULUTUS?

Miten täydennyskoulutusten tulisi palvella työelämää? Aikuisopiskelijoiden käsityksissä täydennyskoulutusten ensisijainen tarkoitus sijaitsee pragmatistisessa hyötyajattelussa. Pitkäaikaiset vaikutukset ja kasvupotentiaalit nähdään toissijaisina hyötyyn nähden, koska hyödyn näkökulmasta arvioidaan koulutuksen tarpeellisuutta. Tämä on mielenkiintoista, koska pitkäaikaiset vaikutukset hyödyttävät myös työntekijöitä ja yrityksiä.

Hyötyajattelussakin on puolensa, sillä sen avulla täydennyskoulutuksen järjestäjät pystyvät arvioimaan koulutuksen relevanttiutta ja haluttavuutta koulutusmarkkinoilla. Mutta koulutuksen ei ole mahdollista olla syvällisesti ja pitkäaikaisesti vaikuttava, jos koulutuksen anti jää pelkästään hyötyyn, käytännön sovellutusten pohtimiseen ja pinnalliseen ongelmanratkaisuun. Tällaisten hyötykoulutusten kontekstista on mahdollista löytää kumulatiivista vaikutusta työntekijän osallistuessa useampaan koulutukseen, jolloin yksittäiset ongelmanratkaisutilanteet lisäävät yksilön asiantuntijakokemuksia. Myös pragmaattisella hyödyllä on nähtävissä tiettyjen olosuhteiden vallitessa mahdollista saavuttaa pitkäkestoisia vaikutuksia. Pragmaattista hyötyoppimista voidaan tällöin tarkastella kriittisesti transformatiivisen oppimisprosessin teorian kautta. Ovatko vaikutukset saavutettu reflektion kautta vai ilman yksilön omaa pohdintaa? Newman (2012) käsitteli transformatiivisen oppimisen kritiikissään kontekstisidonnaisuutta, jossa joidenkin taitojen oppimisen kohdalle ei voida asettaa vaatimusta syvällisestä reflektiosta. Edutechin tapauksen esitellyt täydennyskoulutusohjelmat sisältävät kuitenkin abstrakteja ja yksilön kannalta haastavia prosesseja, joiden opiskeluun liittyy johtamisperspektiivien ja monimutkaisten kokonaisuuksien hallitsemisen tarve. Kyseisten koulutusohjelmien tarjoamien taitojen kohdalla näen, että vaikuttava hallinta vaatii osallistujilta heidän ennakkokäsitysten ja skeemojen reflektiota.

Täydennyskoulutukset ovat asiakasvetoisia, joten oppijan osallistumiseen liittyy osaltaan asenteen ja motivaation lisäksi vastuu. Yksilön on itse tehtävä päätös siitä, kuinka paljon hän haluaa nähdä vaivaa oman asiantuntijuuden kasvun ja oppimisen eteen. Joillekin koulutuksen nopea suorittaminen ja ajankohtaisen tiedon saaminen saattaa olla tärkeämpää kuin toisille. Asiantuntevat koulutusjärjestäjät tunnistavat, että asiakkaille ei voida pakottaa muutosta, siihen voidaan korkeintaan antaa mahdollisuus. Voidaanko tarkoituksena silloin nähdä, että koulutusten tehtävä on tarjota pragmaattista tietoa aineista ja asiakkaan omasta pyynnöstä järjestäjät voivat tarjota mahdollisuuksia transformatiivisen oppimisen kaltaisiin pitkäaikaisesti vaikuttaviin

oppimisprosesseihin. Järjestäjät voivat rakentaa koulutuksia asiakkaiden mielipiteiden avulla ottamalla selvää heidän tarpeistaan. Tietenkin eri sidosryhmät antavat myös erilaisia vastauksia täydennyskoulutuksiin liittyen, mutta tätä pohtiessa on myös tiedostettava, kenellä on lopullinen valta määritellä non-formaalien koulutusten tarkoitus.

Pitkäaikaisten vaikutusten näkökulmasta ei voi olla näkemättä täydennyskoulutusten potentiaalia, joka on mahdollista saavuttaa. Korkeakoulujen verkostoissa on paljon erilaista tietoa ja osaamista, joiden avulla voidaan ennakoida työelämän muutoksia. Mukautumisen sijaan korkeakouluilla olisi mahdollisuus toimia omasta näkökulmastaan proaktiivisella otteella. Ennakoinnin avulla pystyttäisiin muuttamaan esimerkiksi työyhteisöjen toimintakulttuureja tavoilla, jotka auttaisivat monella tuloksellisuuden mittarilla pitkällä aikavälillä, unohtamatta tietenkään jokapäiväisessä työssä tarvittavien taitojen kehittämistä. Täydennyskoulutuksen ja kaiken sen sisältämän tiedon ja asiantuntijakokemuksen avulla olisi mahdollista muuttaa myös itse työelämää. Mutta toisaalta tulee pohtia, onko se non-formaalin koulutuksen tehtävä.

Maksavien asiakkaiden kanssa toimiminen pitää sisällään jännitteitä, jotka ovat löydettävissä täydennyskoulutusten ja kuluttajien välisistä suhteista. Niitä nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Asiakkaat pystyvät äänestämään lompakoillaan, joten jos koulutusten sisällöt eivät miellytä he voivat hakeutua jatkossa muiden koulutusjärjestäjien kursseille. Asiakkaiden vaatimukset pitää ottaa huomioon, mutta asiakasvaatimusten ei tulisi mennä äärimmäisyyksiin. Koulutuksen järjestävän osapuolen pedagogiset ja koulutussuunnittelun ammattitaidot tulevat kyseenalaistetuksi, jos asiakkaat saavat täydellisen päätäntävällän kaikesta koulutuksen järjestelyistä ja toteutusmuodoista lähtien. Koulutusten kehittämisen lähtökohtana tulisi olla aidosti koulutusjärjestäjien oma harkintakyky ja ammattitaito. Kehitysprosessista pitäisi kitkeä pelko, että kaikkien osallistujien toiveet ja vaatimukset eivät täyty. Jos toiveet halutaan täyttää, täytyy koulutuksen keskeinen tavoite pitää selkeänä, jotta opetuksen kokonaisuus ei kärsi.

Räätälöityjen koulutusten avulla pystytään tarkentumaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin, mutta ryhmäopetusta arvioidaan myös omasta näkökulmasta. Non-formaali täydennyskoulutus eroaa formaalista koulutuksesta siten, että opetetun tiedon luonne on eksklusiivinen. Osallistujat saavat tiedon käyttöönsä maksua vastaan. Tuloksissa koulutukset käsitettiin eräänlaisina pikareitteinä, koska itsenäisesti omaksuttu tieto vie kauan aikaa, etenkin jos tavoitteena on poimia vain keskeisin informaatio ja sovellutusohjeet. Osallistuminen tapahtuu maksua vastaan, joten asiakastyytyväisyyden huomioiminen on iso osa koulutuksen järjestämistä ja kehittämistä.

Koulutuksen arvioinnin nelivaihemalli (Kirkpatrickin & Kirkpatrickin 2006) ja sen tarjoama arviointidata voidaan käyttää hyödyllisesti koulutusten sidosryhmissä, mutta mallin kehittäminen erilaisten arviointitavoitteiden näkökulmista olisi järkevää. Kirkpatrickin mallia pystytään soveltamaan moneen eri koulutusympäristöön, mutta mallin teoriataustaan tulisi selventää lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet sekä miten niitä voidaan arvioida ja seurata. Mallin käyttäjät pystyisivät tätä kautta tiedostamaan ja refleктоimaan koulutukselle asetettujen ja omien henkilökohtaisten tavoitteidensa aikajanan. Reflektio ja omien sisäisten mallien kyseenalaistaminen on yksi keskeisimpiä prosesseja transformatiivisessa oppimisessa (Mezirow 1991). Tästä syystä oppimisen ja yksilön kasvun ajallisen näkökulman kytkeminen vaikutusvaltaiseen ja tunnettuun arviointimalliin voisi olla oikea askel arviointikulttuurin päivittämisessä monivivahteisempaan, arviointia vastaanottavaan ja kannattavaan suuntaan.

Käsityksistä saa kuvan ihannekoulutuksesta, jonka piirteinä ovat räätälöiminen, verkoston tarjoaminen, työelämään soveltaminen, sekä kasvun edellytysten ja seurannan tarjoaminen. Tämän tutkimuksen tarjoamat tulokset ovat vain yksi tapa hahmottaa täydennyskoulutuksen ilmiötä. Yksilön käsityksiin liittyvät eri arvot ja merkitykset kuin organisaatiotason tarkasteluun. Kaikki kategoriat ja ryhmittelyt ovat tutkijan konstruktioita, joiden varassa ilmiö hahmotetaan. Toinen tutkija voi hahmottaa saman aineiston eri tavalla, etenkin jos tarkasteltava ilmiö on monitasoinen.

Parhaimmillaan tämänkin tutkimuksen haastatteluissa ilmeni täydennyskoulutuksen vaikutusten monimutkainen hahmottaminen sekä erilaiset tasot ja edellytykset, joiden täytyy täytyä, jotta koulutus voi onnistua henkilökohtaisen kehityksen ja työyhteisön näkökulmista. Koulutuksen ja oppimisen prosessimaisuudesta pystyy erittelemään yksittäisiä tekijöitä. Lopputuloksen kannalta tärkeintä on kuitenkin se, että koulutuksesta muodostuu jotain, joka on enemmän kuin osiensa summa:

”Nii oli se omaa uraan liittyvä tai nykyiseen työtehtävään liittyvä [motivaatio] [--] niin joka tapauksessa se on se A ja O et sen jälkeen koulutustapahtuma pitää tarjota, tyydyttää se tarve laadukkaasti ja monipuolisesti tarjota opetusta ja oppimisen mahdollisuuksia kenelle tahansa se on organisoitu ja jos ajattelee sellaista ideaalia niin se vaikuttava koulutus on, et kylhä se oma esimies tai organisaatio pitäis olla prosessissa jotenki mukana, keskustelemassa siitä et mitä sä oot oppinu, miten sitä vois meillä hyödyntää [--]. Ja sit se seuranta et esimies on kiinnostunu ja organisaatio on kiinnostunut, että miten tää homma on edennyt myös pitkälle sen koulutuksen jälkeen. Et siitähän se rakentuu. Et sehän on, tai se on vahvasti prosessi, se ei oo yksittäinen asia tai tapahtuma vaan prosessi.” – H5

6.3 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Sitouduin tutkimuksessani kasvatustieteellisen tutkimuksen eettisiin perinteisiin ja toimintatapoihin. Raportoin kaikki tutkimukseen liittyvät näkökulmat rehellisesti ja avoimesti. Toimin tutkimusluvassa ja haastattelupyynnössäni esittämieni lupauten mukaisella tavalla ja käytän kerättyä aineistoa luottamuksellisesti ja ainoastaan tässä tutkimuksessa. Noudatan salassapitovelvollisuutta ja säilytän haastateltujen henkilöiden anonymiteetin, joten tutkimuksen aikana kiinnitin tarkasti huomiota siihen, kuinka raportoin aineistostani.

Puhelinhaastatteluissa ilmeni useita teknisiä ongelmia. Eräässä puhelinhaastattelussa nauhoitus ei aktivoitunut puhelun alussa, joten jouduin pyytämään haastateltavaa käymään haastattelun alun teemat uudestaan. Haastattelusta ehti kulua yli 30 minuuttia ja aika oli tiukalla, joten teemat käsiteltiin nopeasti. Tyydyin nopeutettuun tahtiin, koska jouduin etenemään teemoissa, jotta haastattelun teemat saatiin läpikäytyä haastateltavan kanssa loppuun. Kolmannen puhelun aikana kuuluvuus pätki useampaan otteeseen, mutta onneksi haastateltavan onnistui aina toistaa sanomansa tarvittaessa. Puhelinhaastattelussa on omat haasteensa, mutta se mahdollisti joustavan haastatteluajataulun ja informanttien tavoittamisen pitkän välimatkan päästä.

Puhelinhaastattelua toteutettaessa voi olla ongelmallista keskittyä seuraavaan kysymykseen tai vaiheeseen, kun pitää keskittyä kuuntelemaan puhelun kulkua ja mahdollisesti tekemään kokoavia lausuntoja tai pyytämään tarkentamaan jotain tiettyä näkökulmaa (Ikonen 2017, 277). Teemahaastatteluvaiheessa pohdin pitkään teemojen johdattelevuutta, mutta päädyin pitäytymään kyselyn teemoissa. Ne olivat informanteille tuttuja ja moni mielellään pohti omia kokemuksiaan koulutuksiin ja niiden antiin liittyen. Jokainen kysymys antaa informantille kontekstin, mutta ne voivat samalla sulkea joitain käsityksiä ja ajatuksia pois. Tutkijan täytyy kuitenkin suunnata aineistonhankintaansa tutkimuskysymysten aihepiireihin, joista haluaa tietoa (Ashworth ja Lucas 2000). Pyrin haastattelujen aikana antamaan haastateltaville mahdollisuuksia tuoda esille omat näkökulmansa sekä vastaamaan tyhjentävästi teemojen rajoissa.

Jälkikäteen arvioituna tutkimus olisi ollut tarkoituksenmukaisempaa toteuttaa seurantatutkimuksena, jossa olisi tehty sekä haastattelut että kyselyt ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen. Lisäksi kontrolliryhmän hyödyntäminen olisi ollut järkevää (kts. Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006). Tällä tavoin koulutusten oppimis- ja muutosvaikutuksia sekä vaikutuksia yrityksen tulokseen olisi voinut arvioida tarkemmin. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen triangulaation avulla olisi mahdollista saavuttaa luotettavampia ja tarkempia tuloksia vaikutusten ja tulosten

välisistä suhteista. En koe, että saavutin aineistossani saturaatiopistettä, vaikka pystyin hyödyntämään kyselyn sekundaariaineistoani haastatteluilla kerrytetyn primaariaineiston tukena eri analyysivaiheissa. Tutkimuksen teoria- ja aineistolähtöiset tarkastelut olisivat hyötäneet laajemmasta aineistosta.

Tutkimuksessa muodostetut kuvauskategoriat käsittävät täydennyskoulutukseen hakeutumisen, osallistumisen ja työelämään palaamisen ja koulutuksen merkityksien syntyminen ajallisuuden. Pohdin käsitysryhmien ryhmittelyn lopputuloksia kriittisesti koko analyysiprosessin ajan. Vertikaaliseen suhteeseen päätyminen käsityskategorioissa herätti paljon epäilystä. Esimerkiksi käsityskategorioissa sijoitin ennako-odotukset hakeutumisvaiheeseen, mutta aineistosta on pääteltävissä, että ne ovat läsnä joko tiedostettuina tai tiedostamattomina myös osallistumisen ajan. Osallistujat peilaavat jatkuvasti odotuksiaan siihen, mitä he koulutuksista saavat. Lisäksi osallistujien ennako-odotukset antavat pohjan yksilön omiin arviointiprosesseihin koulutuksen onnistumisesta. Toisaalta ajallisen suhteen ymmärtäminen auttaa näkemään aina seuraavan käsitysryhmän edellytyksiä. Ajallisuus sitoo käsitykset yhteen muodostaen elinikäisen oppimisen kehän, jossa yksilö voi reflektoida kokemuksiaan. Aineistoa olisi voinut kuvata muillakin tavoin. Käsitys- ja alakategorioiden ryhmittely olisi ollut mahdollista toteuttaa yksilöön, esimiehiin, työympäristöihin ja koulutuksen järjestäjiin kohdentuvien ryhmittelyjen kautta, mutta päädyin tarkentamaan tutkimuksen keskiöön aikuisopiskelijoiden kouluttautumisprosessin. Täydennyskoulutukset ovat aikuisopiskelijoita varten suunniteltu. Opiskelijoiden keskeisen roolin kautta myös ajallinen näkökulma oli lopulta ainoa oikea perspektiivi aineiston ryhmittelyyn.

Fenomenografinen tutkimus ei ole kiinnostunut käsitysten totuudenmukaisuudesta. Tarkoituksena on ainoastaan selvittää käsitysten erilaiset variaatiot, kuvata niitä ja siirtää tarkastelu abstraktille tasolle. Tässä on yksi syy, minkä vuoksi nelivaihemallin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) hyödyntäminen jäi vajaaksi ja karkean ryhmittelyn tasolle. Tutkimuksessa ei ollut mahdollista saada Kirkpatrickin nelivaihemallin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006) neljanteen tasoon tarvittua tarkkaa dataa, eli tietoa koulutuksen lopullisista tuloksista yrityksissä. Niiden tarkastelu olisi vaatinut käsityksistä poikkeavaa kvantitatiivista tietoa. Tarkemmin pohdittuna kaikki saavutetut tulokset yritysnäkökulman tuloksellisuuden positiivisista tai negatiivisista muutoksista olisivat olleet täysin sattumanvaraisia, koska tutkimuskysymykset olivat asetettuina yksilön käsitysten tasolle ja käsitykset yrityksen tulosnäkökulmasta ovat riippuvaisia työntekijän asemasta organisaatiossa. Tutkimus pystyykin tarjoamaan asetettuihin tavoitteisiin nähden fenomenografisen tutkimuksen tulokset: käsitysten ryhmittelyn ja niistä rakennetut kuvauskategoriat.

6.4 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tutkimuksen aineisto kerättiin fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdista käsin, kun täydennyskoulutusten suorittamisesta oli kulunut aikaa. Pitkäaikaisella seurannalla ja arviointitutkimuksella olisi ollut mahdollista saada tarkempaa tietoa yksilöiden oppimisesta ja käytöksen muutoksesta. Jatkotutkimuksissa tulisi vahvasti huomioida seurantatutkimuksen hyödyt käsitysten ja vaikutusten ajallisessa tarkastelussa ja arvioinnissa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin ennen Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen yliopiston yhdistymistä uudeksi korkeakouluyhteisöksi. Ehdotan yhdeksi keskeiseksi jatkotutkimusaiheeksi tämän tutkimuksen näkökulmasta uuden korkeakouluyhteisön täydennyskoulutusten järjestämisen, kehittämisen ja toteuttamisen tutkimusta. Non-formaalien aikuiskoulutusten yhteistyön rakentumiseen paneutuva tutkimus voisi avartaa korkeakouluyhteisössä esiintyviä haasteita ja antaa uutta tietoa fuusioitumisen vaikutuksista opetustarjontaan. Sivuutin tietoisesti kaikki uuteen korkeakouluyhteisöön liittyvät kysymykset, koska haastateltujen aikuisopiskelijoiden kokemukset ovat yhdistymistä edeltävältä ajalta. Myös vertaileva tutkimus käsityksistä sekä vanhojen yliopistojen että uuden yliopistoyhteisön täydennyskoulutuksista olisi varteenotettava tutkimusaihe. Tällöin voitaisiin saada tuloksia siitä, minkälaisia eroja kokemuksissa on tai onko niitä täydennyskoulutusten välillä lainkaan. Fenomenografisen tutkimuksen näkökulmasta olisi ollut mahdollista harkita myös osallistujien ulkopuolisten näkökulmien tarkastelua. Tutkimus olisi hyötynyt täydennyskoulutusten eri sidosryhmien käsitysten vertailusta. Osallistujien käsityksiin olisi voinut verrata työnantajien, esimiesten, järjestäjien ja kouluttajien käsityksiä.

Tärkeä kysymys on myös, millaisena täydennyskoulutusten järjestäminen tulevaisuudessa näyttäytyy yritysten näkökulmasta. Millaiseksi täydennyskoulutusten yhteistyön ja toimintakulttuurin tulisi muokkautua työelämän edustajien näkökulmasta? Aikuisopiskelijoiden käsitysten ja kokemusten tarkastelu korkeakoulujen järjestämistä täydennyskoulutuksista ja niiden vaikutuksista on vain yksi tarkastelunäkökulma. Monien eri sidosryhmien toimijoiden tutkiminen ja tutkimustulosten hyödyntäminen koulutusten järjestäjien ja instituutioiden toiminnassa voi mahdollistaa vaikutusten lisäksi moninaisten tasojen, prosessien ja kehityskulkujen tiedostamisen osana täydennyskoulutusten toimintaa. Tärkeintä tutkimustiedon ja arvioinnin valossa on kehittää, suunnitella ja järjestää koulutuksia, jotka tukevat entistä paremmin yksilön ja yhteisön oppimisen ja kasvun prosesseja.

7 LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Apps, J. 1979. Problems in continuing education. New York: McGraw-Hill cop.

Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading: Addison-Wesley cop.

Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. Studies in Higher Education 2000, 25 (3), 295-308.

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.

Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. Qualitative Health Research 1999, 9 (2), 212-226.

Braverman, L. 2013. The dynamic flux of continuing higher education: Redefining the new roles, responsibilities, and expectations. New Directions for Adult and Continuing Education 2013, 140 (1), 7-15.

Clarkson, M-L. 1995. Koulutuksen laadun kehittämisen eri lähestymistapoja. Teoksessa Kajanto, A. Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. s. 77-98. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Edutech. [verkkosivu: <http://www.tut.fi/fi/yrityksille/osaamisen-kehittaminen/taydennyskoulutus/index.htm>] (viitattu 01.05.2018)

Edwards, R. 1993. The inevitable future? Post-Fordism in work and learning. Teoksessa Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. Adult learners, education and training. s. 176-186. London: Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. s. 25-43. Jyväskylä: PS-kustannus.

Executive MBA Tampere [verkkosivu: <https://embatampere.fi/emba/>] (viitattu 01.05.2018)

Ferguson, Y. & Mansbach, R. 2012. Globalization: The return of borders to a borderless world. London: Routledge.

Foley, J. & Kaiser, L. 2013. Learning transfer and its intentionality in adult and continuing education. New directions for adult and continuing education, 137, 2013.

Freire, P. 1972. Pedagogy of the oppressed. Penguin Group.

Granott, N. 1998. We learn, therefore we develop: learning versus development – or developing learning? Teoksessa Smith, M. C. & Pourchot, T. (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. s. 15-34. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Huotari, V. 2007. Aikuiskoulutuksen suunnittelu ja arviointi. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. s. 249-286. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2006, 37 (2), 162-173.

Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. s. 189-220. Tampere: Tampere University Press.

Hyypä, H. 1998. Elinikäinen oppiminen työvoimapolitiikkana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki. (toim.) Elinikäinen oppiminen. s. 103-130. Helsinki: Gaudeamus.

Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. Tutkimushaastattelun käsikirja. s. 270-286. Tallinna: Vastapaino.

Illeris, K. 2018. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) Contemporary Theories of Learning. s. 7-20. Lontoo: Routledge.

Jarvis, P. 2010. Adult education and lifelong learning. Theory and practice. London: Routledge.

Järvinen, A. 1997. Oppimisen organisoiminen työyhteisössä. Teoksessa Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. s. 118-132. Helsinki: Edita.

Kinnunen, P. & Mikkonen, P. 1995. Tuhisten tuloksia. Tutkimus henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien vaikuttavuudesta akateemisessa aikuiskoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kirkpatrick, J. 2006. Using balanced scorecards to transfer learning to behaviour. Teoksessa Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. Evaluating training programs. The four levels. s. 95-114. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. 2006. Evaluating training programs. The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Lundgren, U. 2002. Voidaanko koulutusjärjestelmää arvioida kansallisella tasolla? Teoksessa Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. s. 193-208. Tampere: Tampere University Press.

Manninen, J. 1996. Kadonneen aarteen metsästäjät. Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 1996.

Manninen, J. 2001. Effectiveness of Labour Market Oriented Training. Teoksessa Kontiainen, S. & Nurmi, K. (toim.) Effectiveness of adult education. Historical and evaluative studies in Finland. s. 77-102. Helsinki: Helsinki University Press.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. s. 141-161. London & New York: The Falmer Press.

McManus, J. 2011. Developing capacity in workers - a pre-condition for lifelong learning. Teoksessa Jackson, S. (toim.) Innovations in lifelong learning: critical perspectives on diversity, participation and vocational learning. s. 224-243. New York & Oxon: Routledge.

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Mikkonen, I. 1995. Työvoimapoliittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Koulutusmotivaatio, koulutukseen kohdistuneet odotukset ja niiden toteutuminen. Helsinki: Työministeriö.

Mundy K., Green A., Lingard B. & Verger A. 2016. Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. Teoksessa Mundy K., Green A., Lingard B. & Verger A. (toim.) The Handbook of Global Education Policy. s. 1-20. Edison, New Jersey: John Wiley.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Pasanen, H. 2015. Kyky koulutuksen taloudessa. Teoksessa Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen H. (toim.) Koko elämä töihin. s. 58-80. Tampere: Vastapaino.

Pekkola, E., Kuoppala, K. & Lätti, R. 2012. Akateemisesti tyypillinen epätyypillinen työ? Teoksessa Volanen, M. (toim.) Toiseksi paras? Tieteentekijät ja uusi yliopisto. s. 12-27. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto.

Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. s. 229-246. Tampere: Tampere University Press.

Puttonen, H. 1996. Avoimien yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektini arviointitutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rhoades, G. & Slaughter, S. 2006. Teoksessa Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. (toim.) Higher Education and Working Life - Collaborations, Confrontations and Challengers. s. 9-33. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Roessger, K. 2017. From theory to practice: a quantitative content analysis of adult education's language on meaning making. Adult education quarterly 2017, 6.7 (3) 209-227.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. K. (toim.) Haastattelun analyysi. s. 9-36. Tampere: Vastapaino.

Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus 1/2016.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Viitattu 1.11.2017.)

Scanlon, L. 2008. Adults' motives for returning to study: the role of self-authoring. *Studies in continuing education*. Vol. 30. #1, 17-32.

Senge, P. 1990. *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

Silvennoinen, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. s. 61-102. Helsinki: Gaudeamus.

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998a. Elinikäisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. s. 9-24. Helsinki: Gaudeamus.

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998b. Elinikäisen oppimisen todellisuudet ja diskurssit. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. s. 195-214. Helsinki: Gaudeamus.

Shaughnessy, H. 2015. *Shift – A user's guide to the new economy*. London: The Disruption House.

Tennant, M. 1998. Adult education as a technology of the self. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 17, #6, 364-376.

Tikkamäki, K. 2006. *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.

Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. s. 25-60. Helsinki: Gaudeamus.

Tampereen korkeakouluyhteisön täydennyskoulutus [verkkosivu: <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/taydennyskoulutus>] (viitattu 21.1.2019)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ward, S. C. 2012. Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education. New York & Oxon: Routledge.

Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla - ”Työ tekijäänsä neuvo”. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatusseura. s. 156-177. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) Koulutus, menestys ja yhteiskunta. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. s. 9-53. Helsinki: Edita.

Vedung, E. 2010. Four waves of evaluation diffusion. Evaluation 16 (3), 263-277.

Viren, E. & Vähämäki, J. 2015. Teoksessa Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen H. (toim.) Koko elämä töihin. s. 23-57. Tampere: Vastapaino.

Välimaa, J. 2006. Analysing the Relationships between Higher Education Institutions and Working Life in a Nordic Context. Teoksessa Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. (toim.) Higher Education and Working Life - Collaborations, Confrontations and Challengers. s. 35-52. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Välimaa, J., Jalkanen, H., & Piesanen, E. 2002. Kesäyliopistojen ulkoinen itsearviointi. Teoksessa E. Mattila, & E. Olkinuora (toim.), Koulutus, kasvatustieteiden ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. s. 101-116. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, A:198. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. 2006. Introduction: Changing World, Changing Higher Education. Teoksessa Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. (toim.) Higher Education and Working Life - Collaborations, Confrontations and Challengers. s. 1-7. Oxford: Elsevier Science Ltd.

8 LIITTEET

Liite 1: Saatekirje ja tutkimuslupa

Hei,

Lähestyn Teitä tällä viestillä, koska olette suorittaneet tai olleet mukana Tampereen teknillisen yliopiston täydennyskoulutuskeskus Edutechin täydennyskoulutuksessa.

Olen tekemässä Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee täydennyskoulutuksen osallistujien kokemuksista koulutuksen vaikuttavuudesta. Tarvitsen aineistokseni täydennyskoulutukseen osallistujien kokemuksia. Olen saanut Edutechiltä luvan lähestyä teitä tällä tutkimuspyynnöllä.

Alta löydätte linkin kyselyyn. Pyydän vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman laajasti, mutta arvostan kaikkia vastauksia. Kaikki annetut vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja yksityisyyden suojaa kunnioittaen. Tulen laadullisin menetelmin tulkitsemaan ja analysoimaan vastauksia, mutta lopullisessa raportissa kaikki taustatiedot ovat muutettu niin, ettei yksittäisiä vastaajia tai heidän työnantajiaan voida tunnistaa.

Tarvitsen tutkimukseen myös haastateltavia. Mikäli olet käytettävissä haastattelua varten, niin pyytäisin ilmoittamaan sen lomakkeen kohdassa ”Haastattelu”. Haastattelut toteutetaan Tampereella tammi-helmikuun 2018 aikana ja yksi haastattelu kestää noin 60 minuuttia.

Kiitos osallistumisestanne!

Liite 2: Kyselylomake

A. Taustatiedot

- Ikä
- Organisaatio
- Kauan olet työskennellyt nykyisessä tehtävässäsi?
- Oletko osallistunut aiemmin/muihin täydennyskoulutuksiin Edutechin koulutuksen lisäksi?
- Milloin osallistuit Edutechin kurssille?

B. Kysymykset:

1. Miksi osallistuit Edutechin täydennyskoulutukseen?
2. Miten kuvailisit kokemustasi koulutuksesta?
3. Miten kuvailisit koulutuksen antia päivittäiseen elämääsi?
4. Minkälaisia vaikutuksia näet kurssilla olleen itseesi pitkällä aikavälillä?
5. Minkälaisia vaikutuksia näet kurssilla olleen yritystäsi tai organisaatiotasi kohtaan?
6. Kuvaile miten mielestäsi täydennyskoulutus kehittää tai auttaa työntekijöitä ja työyhteisöä kehittymään?

C. Haastattelu

- Ilmoittaudun vapaaehtoisesti haastateltavaksi.

Kiitos osallistumisesta!

LIITE 3: Teemahaastattelujen teemat

A) Täydennyskoulutus – Edutechin koulutuksen taso

Hakeutuminen koulutukseen

Osallistuminen koulutukseen

Koulutuksen jälkeen työelämään palaaminen

Yksilön ja organisaation tasot

- yksilön suhtautuminen
- työnantajan / esimiehen suhtautuminen
- koulutuksen koetut vaikutukset
- koulutuksen koettu vaikuttavuus

Kritiikki ja muut vaihtoehtoiset näkökulmat täydennyskoulutukseen liittyen

B) Täydennyskoulutus – yleinen taso

Täydennyskoulutuksen potentiaali, ideaali ja niiden vastakohtat

Minkälainen on onnistunut koulutus?

Minkälainen on epäonnistunut koulutus?

Täydennyskoulutuksen lisäarvo

Miten koulutus eroaa esimerkiksi itseopiskelusta?

Vaikuttavan koulutuksen piirteet

Milloin koulutus on vaikuttava?

Koulutuksen vaikutukset

Mistä tiedetään, onko koulutuksella ollut vaikutuksia?

C) Haastateltavan omat ajatukset ja näkökulmat

Onko täydennettävää?

Jäikö jokin näkökulma käsittelemättä?